

CORRIENTES EDUCATIVAS
EN LA HISTORIA
ARGENTINA
*Tendencias, interpretaciones
y debates*
Adriana Puiggrós y
Darío Pulfer (coordinadores)
Tomo II
Tradiciones, herencias y
novedades desde la segunda
mitad del siglo XX hasta
la actualidad
unipe
editorial
universitaria
ideas en
la educación
argentina

ADRIANA PUIGGRÓS es licenciada en Ciencias de la Educación, doctora en Pedagogía y docente-investigadora (UBA y UNIPE). Ocupó los cargos de directora general de Escuelas en la Provincia de Buenos Aires y de viceministra de Educación de la Nación. Fue convencional constituyente y, como diputada nacional, presidenta de las comisiones de Educación y de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados. Entre sus libros más recientes se encuentran *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado* (Colihue, 2017), *La escuela, plataforma de la patria* (UNIPE: Editorial Universitaria-CLACSO, 2019) y *Por una defensa de la educación pública. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas* (Siglo Veintiuno, 2023).

DARÍO PULFER es profesor en Historia, magíster en Educación y doctor en Ciencias Sociales. Se desempeña como docente-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe), donde también dirige la colección *Ideas en la educación argentina* de la UNIPE: Editorial Universitaria. Dirige el Centro de Documentación e Investigación acerca del Peronismo (Cedinpe) de la Universidad Nacional de San Martín, donde en la actualidad co-coordina el *Diccionario del peronismo 1955-1969*. Dirige la colección *Pasado(s) peronista(s)* de la editorial Prohistoria y coordina el Programa Archivos Digitales de la Flacso.

Corrientes educativas en la historia argentina

Tomo II

Plan de obra

Corrientes educativas en la historia argentina
Tendencias, interpretaciones y debates

ADRIANA PUIGGRÓS Y DARÍO PULFER
(COORDINADORES)

Tomo I. De los orígenes a la organización y despliegue del sistema de educación formal

Tomo II. Tradiciones, herencias y novedades desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad

Corrientes educativas en la historia argentina
Tendencias, interpretaciones y debates

ADRIANA PUIGGRÓS Y DARÍO PULFER
(COORDINADORES)

Tomo II
Tradiciones, herencias y novedades desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad

LUZ ALBERGUCCI
HERNÁN MARIANO AMAR
MANUEL BECERRA
MARÍA LAURA DIEZ
INÉS DUSSEL
ROBERTO FOLLARI
SERGIO FRIEDEMANN
DENISSE GARRIDO
LAURA MOMBELLO
EMMANUEL MONTIVERO
LILIANA PASCUAL
LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ
LIDIA RODRÍGUEZ







Tradiciones, herencias y novedades desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad / Luz Albergucci ... [*et al.*]; coordinación general de Adriana Puiggrós; Darío Pulfer; editado por Diego Herrera; Julián Mónaco; Oscar Bejarano. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI, 2023.
Libro digital, PDF - (Ideas en la educación argentina / Darío Pulfer; Abordajes)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3805-86-8

1. Educación. 2. Historia de la Educación. 3. Sociología de la Educación. I. Albergucci, Luz. II. Puiggrós, Adriana, coord. III. Pulfer, Darío, coord. IV. Herrera, Diego, ed. V. Mónaco, Julián, ed. VI. Bejarano, Oscar, ed.
CDD 370.9

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Carlos G.A. Rodríguez
Rector

Ana Pereyra
Vicerrectora

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
María Teresa D'Meza Pérez
Directora editorial

Diego Herrera y Julián Mónaco
Edición y corrección

Oscar Bejarano
Diseño y maquetación

Estudio Zky/Sky (interiores) y Diana Cricelli (tapas)
Diseño de colección

Fotografía de cubierta: Formación escolar, 1968. Archivo Láinez. Biblioteca «Joaquín V. González», Instituto Bernasconi (Buenos Aires, Argentina).

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA (serie Abordajes)
Darío Pulfer
Director

Corrientes educativas en la historia argentina, tomo II: Tradiciones, herencias y novedades desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad

Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
www.unipe.edu.ar

1ª edición, diciembre de 2023

ISBN obra completa: 978-987-3805-84-4
ISBN tomo II: 978-987-3805-86-8

Presentación de la serie Abordajes

En el marco de la colección *Ideas en la educación argentina* de la UNIPE: Editorial Universitaria, hemos ido configurando diferentes series de materiales vinculados al mayor conocimiento de nuestra realidad educacional.

Además de la reedición de textos clásicos del pensamiento pedagógico nacional, de la recuperación de materiales que han realizado significativos aportes para la comprensión del sistema educativo argentino y de otro grupo vinculado a aportes para la historia educacional en forma de tesis académicas, en este tiempo consideramos fundamental agregar una nueva serie bajo la denominación *Abordajes*.

En ella buscamos privilegiar accesos a la vida educativa argentina a través del tratamiento de los términos y categorías más importantes, el análisis de las diversas corrientes de pensamiento y la recuperación de figuras claves del pasado. Todo esto con la finalidad de complementar y enriquecer los análisis existentes sobre la historia educacional del país.

En su despliegue, la serie *Abordajes* busca dialogar con las tendencias actuales en la historiografía educacional, a partir de nuevos trabajos en la historia conceptual, la historia cultural y de las trayectorias.

Es, por tanto, una tarea en progreso que tiene como objetivo poner en circulación textos y enfoques novedosos para revisitar conceptos y figuras del ámbito educativo.

Darío Pulfer
Director de la colección

Índice

Parte I

Tradiciones y novedades educativas, del peronismo clásico a fines del siglo XX

Capítulo 1

Desarrollismo y organismos internacionales. Políticas, ideas y prácticas educativas en la Argentina de los años sesenta

HERNÁN MARIANO AMAR
UNIPE / Conicet

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la Guerra Fría, y como alternativa al «comunismo» y al «populismo», la planificación desarrollista fue consagrada por la Alianza para el Progreso como la vía regia para que América Latina alcanzara el «desarrollo económico», la «libertad política» y la «justicia social» en la década de 1960.

En la Carta de Punta del Este, de agosto de 1961, se estableció como máxima autoridad de esa «Alianza» al comité tripartito conformado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).[1] En ese armado institucional, la Cepal cumplió un papel clave no solo en la producción de conocimientos sobre educación, economía y desarrollo en la región, sino también en la formación de una «tecnoburocracia» dedicada a la programación de los «planes nacionales de desarrollo» y de las políticas de crecimiento y bienestar en sus respectivos países.

En este capítulo se analizan las principales ideas y recomendaciones sobre «educación y desarrollo económico y social» elaboradas por la Cepal que fueron adoptadas por un conjunto de naciones latinoamericanas a partir de la creación de la Alianza para el Progreso. Luego, se estudian algunas políticas, ideas y prácticas educativas desarrollistas en la Argentina de los años sesenta del siglo XX: por un lado, la invención del Consejo Nacional de Desarrollo (Conade), con Arturo Frondizi, y la presentación de su primer Plan Nacional de Desarrollo, con Arturo Illia; por otro lado, los diseños conceptuales de la «Reforma educativa», el «Plan Taquini», el Proyecto Nº 13 y el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad, concebidos por la «Revolución Argentina».

1. La OEA fue creada en 1948 con el objetivo de promover la solidaridad, la justicia, la cooperación y la soberanía entre sus Estados miembros. La Cepal, en 1948 por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas con el fin de analizar los problemas económicos y sociales y colaborar con los países de la región en la formulación de sus planes y estrategias de desarrollo nacionales. El BID, en 1959 con el propósito de financiar proyectos de desarrollo y cooperación comercial entre los países de la región.

Las relaciones entre el desarrollismo, los organismos internacionales y la educación argentina son interpretadas, siguiendo a Bourdieu y Chartier (2011) y Tenti Fanfani (2015), desde el prisma de una ciencia social histórica: esto es, como el producto no solo de unas condiciones históricas, políticas y sociales generales, sino también de unos conflictos y acuerdos intelectuales entre los agentes, grupos e instituciones que luchan por instaurar, mediante sus tomas de posición, un punto de vista legítimo sobre las relaciones entre el Estado, la educación y la sociedad en los campos educativos.

1. EDUCACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL EN AMÉRICA LATINA

1.1. La Alianza para el Progreso y la Carta de Punta del Este

Tras la Segunda Guerra Mundial, los temas y planteos sobre educación, recursos humanos y desarrollo comenzaron a ocupar un lugar de primera importancia en la agenda política occidental para promover la «reconstrucción» de los países capitalistas centrales e impedir el avance del comunismo en las áreas de influencia de los Estados Unidos (Tedesco, 2012). En América Latina, la programación educativa para la formación de personal especializado con miras al desarrollo industrial acelerado se convirtió en la visión dominante con los gobiernos desarrollistas de los años cincuenta (Puiggrós, 1997); pero, sobre todo, en los años sesenta, cuando el presidente John Fitzgerald Kennedy y la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamaron la «década del desarrollo» (Franco, 2013). En ese contexto, de Guerra Fría, dos actores cumplieron un rol protagónico en la difusión de ese paradigma educativo en la región: los organismos internacionales y los planificadores (Tedesco, 2012).

En noviembre de 1960, Kennedy ganó las elecciones presidenciales en los Estados Unidos: en la campaña electoral, el candidato católico del Partido Demócrata había prometido el diseño de una nueva política de cooperación hacia América Latina, que luego sería anunciada con el nombre de Alianza para el Progreso a fines de enero de 1961 (Franco, 2013).

El 8 de marzo de ese año, Raúl Prebisch (secretario ejecutivo de la Cepal), José Mora Otero (secretario general de la OEA), Felipe Herrera (presidente del BID) y José Mayobre (embajador de Venezuela en los Estados Unidos), entre otros, firmaron un memorándum dirigido al presidente norteamericano electo para informarle que América Latina estaba en «crisis», que el crecimiento económico de posguerra había sido de baja «intensidad» y no había llegado a las «masas populares» y que se necesitaba de una nueva «política de cooperación internacional» para fomentar la elaboración de planes nacionales de desarrollo con el objetivo de dinamizar la industrialización sustitutiva, complejizar el perfil exportador, mejorar la distribución del ingreso y alcanzar la «democracia política» y la «justicia social» en la región (Prebisch *et al.*, 1961).

El 13 de marzo, en un acto en la Casa Blanca, el presidente Kennedy lanzó oficialmente la Alianza para el Progreso para construir una América Latina con «libertad

política» y «progreso material», en franca oposición a los caminos escogidos por la Revolución Cubana de Fidel Castro y la República Dominicana de Rafael Trujillo:

> Nuestra Alianza para el Progreso es una alianza de gobiernos libres –y debe esforzarse por eliminar la tiranía de un hemisferio en que no tiene derecho a estar–. Por lo tanto, expresemos nuestra especial amistad hacia los pueblos de Cuba y de la República Dominicana –y la esperanza de que ellos pronto se reintegrarán a la sociedad de los hombres libres, uniéndose a nosotros en nuestro esfuerzo común. [...] Nuestro lema es el de siempre: ¡Progreso Sí, Tiranía No! (Kennedy, 1961: s/p).

Entre el 5 y el 17 de agosto de 1961, en el marco de una reunión organizada por el Consejo Interamericano Económico y Social (CIES) de la OEA, se desarrolló la Conferencia de Punta del Este: allí, sus Estados miembros, con excepción de Cuba, firmaron la Carta de Punta del Este en el marco de la Operación Panamericana.[2]

En esa carta, las Repúblicas Americanas manifestaban: 1) por un lado, la decisión de adherir a la Alianza para el Progreso para conseguir un crecimiento económico más veloz y una «más amplia justicia social», en el contexto de sociedades libres y democráticas; 2) por otro, la necesidad de formular «programas nacionales de desarrollo» para alcanzar algunos objetivos económicos y sociales: entre otros, una tasa de crecimiento continuo del 2,5% anual per cápita, la aceleración del desarrollo industrial, la modernización de la producción agropecuaria, la implementación de reformas agrarias, el diseño de sistemas impositivos para una distribución más «equitativa» de la riqueza, la estabilidad de precios, el aseguramiento de un mínimo de seis años de educación primaria, la renovación y el mayor acceso a la educación técnica y superior y, finalmente, la eliminación del analfabetismo en los adultos; 3) además, en la carta se concebía a la educación y la salud como dos campos fundamentales para el logro de esos objetivos de desarrollo, ya que contribuían al perfeccionamiento y el bienestar de los «recursos humanos» que demandaba la nueva sociedad moderna (Alianza para el Progreso, s/f).

La máxima autoridad de la Alianza para el Progreso recaló en un comité tripartito compuesto por tres organismos y sus principales referentes (Alianza para el Progreso, s/f): José Mora Otero, por la OEA, Raúl Prebisch, por la Cepal y Felipe Herrera, por el BID. A su vez, según Franco (2013), se creó otro órgano institucional, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Usaid), para gestionar la asistencia administrativa y técnica de los Estados Unidos hacia América Latina, así como también un «Panel de expertos» para evaluar los «planes nacionales de desarrollo» según los objetivos de «Desarrollo, Democracia y Cambio Social». Por último, Teodoro Moscoso fue designado como coordinador de la «Alianza».

2. La Operación Panamericana fue una iniciativa del presidente brasileño Juscelino Kubitschek (1956-1961) que solicitaba al primer mandatario de los Estados Unidos, Dwight Eisenhower, una nueva política de cooperación hemisférica (jurídica, militar, económica, social) entre la potencia mundial y América Latina para bloquear la influencia de la URSS en el subcontinente. Ante la respuesta positiva de los Estados Unidos, los principios de la Operación Panamericana se rubricaron en 1958.

1.2. El papel de la Cepal y el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (Ilpes)

Como era lógico, en ese armado institucional la Cepal asumió el rol no solo de productor de conocimientos expertos sobre los «motores» para el desarrollo industrial, sino también de formador de funcionarios y técnicos para llevar a cabo el ideario keynesiano de posguerra sobre la planificación estatal en la región. Así lo dejó claro el propio Prebisch (1961) en la primera sesión plenaria del 9º Período de Sesiones de la Cepal, cuando enunció que ese organismo estaba listo para asesorar sobre técnicas de programación a los gobiernos interesados en el diseño de «planes nacionales» destinados a superar los «obstáculos» al desarrollo, entre ellos, el magro crecimiento económico, los intercambios comerciales asimétricos con los «países centrales», la industrialización «hacia adentro» (sin vocación exportadora), el «estrangulamiento exterior», la concentración de la tierra, la regresiva distribución del ingreso y la inflación. Para ello, afirmaba el secretario ejecutivo de la Cepal, se requería de la planificación de reformas orientadas hacia las «inversiones de la productividad» y las «inversiones del bienestar», con el fin de cambiar la «estructura productiva interna» y el perfil de las exportaciones, elevar el ingreso por habitante, disminuir la desigualdad estructural y brindar una educación técnica a las mayorías para fomentar su «movilidad social».

Esta toma de posición de Prebisch sobre la situación de América Latina no dejaba de remitir a las ideas originarias con las que se había fundamentado la creación de la Cepal: por caso, a los principios expuestos el 1º de agosto de 1947 por Hernán Santa Cruz (1947), el embajador de Chile ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU),[3] cuando solicitó al Consejo Económico y Social de dicho organismo la creación de una Comisión Económica para América Latina para estudiar los problemas económicos y construir sociedades industriales diversificadas, con inversión en capital y tecnología, con más y mejores exportaciones, con altos ingresos y sin analfabetismo, en una región que vivía condicionada por una estructura productiva «primitiva» y «semicolonial» que generaba el «caldo de cultivo» para el ascenso de las «dictaduras».

El 19 de diciembre de 1961, luego de la firma de la Carta de Punta del Este, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Resolución Nº 1708 sobre Planificación del Desarrollo Económico, en la que se estimulaba a los países a crear institutos de planeamiento bajo el paraguas de las Comisiones Regionales: así nació el Ilpes, cuyo propósito fue «descentralizar» y sumar eficiencia, según Prebisch, en la asistencia técnica para el desarrollo a las naciones latinoamericanas (Franco, 2013).

El 16 de febrero de 1962, por su parte, la Resolución cepalina Nº 218 (AC. 250) habilitó la creación del Ilpes como un «organismo autónomo bajo la égida de la Cepal» (Ilpes, 1994: 3). En junio, el novel instituto comenzó con el dictado de cursos y seminarios sobre planificación y desarrollo: en esas actividades contó con el apoyo técnico de docentes y capacitadores de otros organismos como la

3. Santa Cruz ocupó este cargo entre 1946 y 1953.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Internacional del Trabajo de la ONU (OIT) (Bárcena, 2013). Entre otros cursos, en 1962 y 1963 ofreció capacitaciones sobre programación de la educación en colaboración con la Unesco y la OIT para funcionarios y especialistas responsables de fijar la dirección de las políticas educativas nacionales (Cepal, 1962a).

El Ilpes, además, no solo asesoró a los países en el diseño de sus «planes nacionales de desarrollo» (Bárcena, 2013), también publicó materiales de apoyo técnico: por ejemplo, el trabajo de Romero Lozano y Ferrer Martín (1969) en el que se definía como uno de los propósitos de la planificación educativa el ajuste «eficiente» entre los sistemas de enseñanza y las necesidades demográficas, económicas, sociales y culturales de las sociedades modernas.

La Cepal contribuyó, de forma decisiva, a la construcción de un «consenso» regional sobre la importancia de una planificación estatal desarrollista, contraria a las alternativas «socialistas» o «populistas» (Halperin Donghi, 2008), para diseñar «reformas» destinadas a superar los escollos estructurales para el desarrollo industrial de América Latina en los años sesenta (Bielschowsky, 1998).[4]

1.3. El arsenal teórico

Entre el 5 y el 19 de marzo de 1962, en la ciudad de Santiago de Chile, se celebró la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina. Para ese encuentro, la secretaría ejecutiva de la Cepal adelantó un documento titulado «Desarrollo económico y social en América Latina»: en ese texto, el organismo dirigido por Prebisch afirmaba que era necesario integrar la «política social» y la «política económica» para barrer los «obstáculos» al desarrollo industrial y con ello incrementar el ingreso por habitante de la región, que era muy bajo si se lo comparaba con el de otros países y continentes: se decía, en este sentido, que en 1957 el ingreso promedio anual por persona en América Latina era de 280 dólares, mientras que en los Estados Unidos era de 2.050 dólares, en Oceanía de 1.090 dólares, en las naciones de la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE) de 690 dólares y en Europa Oriental de 490 dólares. Se enunciaba que había que hacer *algo* y ese algo consistía en reorientar la educación hacia el logro de tales objetivos materiales y sociales:

> Es evidente el alto valor económico de una educación primaria eficaz para todos los niños. Tal educación proporciona al individuo las herramientas mínimas para

4. Según Bielschowsky (1998), la evolución histórica de las ideas de la CEPAL entre 1948 y 2000 se puede clasificar en cinco períodos: 1) los años cincuenta: «industrialización»; 2) los años sesenta: «reformas para desobstruir la industrialización»; 3) los años setenta: «reorientación de los "estilos de desarrollo" hacia la homogeneización social y hacia la diversificación pro-exportadora»; 4) los años ochenta: «superación del problema del endeudamiento externo mediante el "ajuste con crecimiento"»; 5) los años noventa: «transformación productiva con equidad».

> participar en la economía moderna como productor y consumidor y para recibir formación profesional, en la escuela o en el trabajo mismo. Hasta la mano de obra no calificada de un país alfabetizado posee un nivel mucho más alto de productividad y adaptabilidad que si es en su mayoría analfabeta (Cepal, 1962b: 250-251).

Las sugerencias de ese documento presentado por la Cepal fueron recuperadas e incorporadas en la Declaración de Santiago de Chile (Cepal, 1962c), que fue aprobada en la 9ª Sesión Plenaria de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, el 17 de marzo de 1962. En esa declaración, se recomendaba articular los «programas de desarrollo educativo» con los «planes de desarrollo económico y social» para aumentar la productividad y el progreso de la región. Para ello, se sostenía, era necesario planificar y ajustar las reformas de los sistemas educativos con las nuevas demandas del mercado ocupacional de las sociedades industriales. Entre otras prioridades urgentes, se recomendaba generalizar una educación primaria mínima de seis años, ampliar el acceso a la secundaria básica, renovar los planes de estudio escolares y promover la «educación del adulto» para industrializar la ruralidad y eliminar el analfabetismo en las comunidades locales. De esta manera, se concluía, se podría comenzar a forjar la «igualdad de oportunidades educativas», tal como exigía la Unesco; pero también alcanzar el «desarrollo económico y social» que había sido proclamado como objetivo del decenio por la Alianza para el Progreso.

Por su parte, en la «Introducción General del Informe Provisional» sobre esa conferencia, escrita por el sociólogo español José Medina Echavarría,[5] quedaron sistematizadas algunas de las ideas principales sobre «educación y desarrollo económico y social» resultantes de esa reunión organizada por la Cepal, la OEA y la Unesco: 1) la educación es un «factor de desarrollo», una «inversión» para la formación de personal especializado que favorece el progreso material y social de los países y sus habitantes; 2) la educación es un mecanismo para la «transformación» económica y social, así como un «medio» para la «selección» y el «ascenso» sociales según las capacidades individuales (coeficiente intelectual, rasgos de personalidad); 3) por último, la educación es una acción o influencia que debe capacitar a los educadores para atender viejas y nuevas demandas de enseñanza, conforme a los cambios económicos y sociales (Cepal, 1962c; 1963).

Como se puede deducir, esas ideas sobre la planificación integral de la educación abrevaban en múltiples teorías dominantes por entonces en el campo de las ciencias sociales: entre otras, las teorías del desarrollo, la sociología estructural-funcionalista norteamericana, el enfoque de recursos humanos y las teorías del capital humano.

A grandes rasgos, el pensamiento educativo de los organismos internacionales y los proyectos desarrollistas latinoamericanos se estructuró en torno al siguiente repertorio de ideas: 1) los países desarrollados habían atravesado con éxito una serie de estadios económicos antes de arribar a la «era del alto consumo en

5. José Medina Echavarría fue funcionario de la CEPAL y uno de los referentes de la «sociología del desarrollo» en la región.

masa» con seguridad social del Estado Benefactor, tal como lo planteaba Rostow (1960);[6] 2) el subsistema educativo contribuía al mantenimiento estructural del sistema social (por caso, con la democracia liberal y el bienestar de masas) a través del ejercicio de las funciones de «socialización» sistemática y de «selección» y «ascenso» sociales según los logros educativos personales, tal como lo afirmaba Parsons (1959); 3) la principal contribución de los sistemas educativos sobre la estructura social era la formación de «recursos humanos» cualificados para aumentar el «monto de educación», el PBI per cápita y alcanzar así el estatus de «país avanzado», tal como se formulaba en Harbison (1962) y Harbison y Myers (1964); 4) la educación no era un gasto de consumo, sino una «inversión» en «capital humano»: por ende, una mayor inversión monetaria en educación redunda en unos ingresos personales más altos y en un incremento de la productividad y la riqueza de las naciones, tal como lo argüía Schultz (1961).

Este ideario educativo desarrollista también se expresó en algunas producciones contemporáneas de la Unesco que tuvieron una muy buena recepción entre los especialistas de la Cepal y el continente americano: por ejemplo, en el libro de Robert Havighurst (*et al.*, 1973), que fue publicado en 1962 en el marco del Proyecto Principal de Educación Nº 1. En ese manual, destinado a docentes y planificadores, se explicaba que la escuela no solo se encargaba de la socialización sistemática, de la inculcación de normas, valores y acciones para la formación de la personalidad adulta, sino también de la asignación de los individuos según sus talentos particulares en las posiciones de la estructura social. Además, se sostenía que la educación era la mejor inversión para elevar los ingresos y el bienestar personal:

> Esta teoría [la del economista T.W. Schultz] muestra que existe una relación muy estrecha entre la educación y el desarrollo económico de un país. Parece que el hecho de invertir dinero en la educación del pueblo, en fomentar la investigación tecnológica y en aumentar la preparación de los obreros industriales, es un medio más eficaz para aumentar el ingreso per cápita que cultivar una mayor extensión de tierras o poner a trabajar un número mayor de individuos, pero sin perfeccionar sus habilidades (Havighurst *et al.*, 1973: 95).

En este marco, se proponía una serie de políticas, ideas y prácticas para trabajar la relación entre la educación y el desarrollo en la región: entre otras, la «educación fundamental» y la alfabetización, la educación técnica y profesional, la «educación del adulto» y la «educación comunitaria». En los contextos rurales, estos especialistas sugerían la construcción de una «Escuela de la Comunidad»

6. Rostow (1960) identificaba cinco etapas en la historia del crecimiento económico de las naciones a partir de 1700: 1) la «sociedad tradicional»; 2) las «condiciones previas para el impulso inicial»; 3) «el impulso inicial o despegue»; 4) «el camino hacia la madurez»; 5) «la era del alto consumo en masa». Las sociedades modernas que habían alcanzado este último estadio (los Estados Unidos, por ejemplo) se caracterizaban por contar con un gran consumo de bienes y servicios duraderos, en el marco de un Estado Benefactor que proveía seguridad social a toda la población.

orientada hacia la transmisión de conocimientos útiles para la resolución de los problemas relativos al desarrollo comunitario. En el nivel universitario, especialmente en la labor con las comunidades urbanas periféricas y marginadas, el desarrollo de experiencias como la protagonizada por el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (UBA), que había logrado instalar una serie de proyectos dedicados a abordar las necesidades de infraestructura, vivienda, educación y empleo de los residentes de la Isla Maciel.

Llegados a este punto, a continuación comenzaremos a analizar algunas de las políticas, ideas y prácticas educativas desarrollistas en la Argentina de los años sesenta. Estas pueden ser entendidas como el resultado de un cruce complejo entre los enfoques internacionales y regionales sobre «educación y desarrollo económico y social» y las propias tradiciones y coyunturas históricas, políticas, sociales y educativas de nuestro país.

2. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN ARGENTINA

2.1. La invención y el despegue del Conade

El 1º de mayo de 1958 el radical intransigente Arturo Frondizi asumió la presidencia de la Nación. Su propuesta desarrollista partía de un diagnóstico y de una posible solución para los problemas económicos argentinos: en 1957, el petróleo y los productos siderúrgicos e industriales representaban, respectivamente, el 25% y el 50% de las importaciones; se necesitaba, entonces, diseñar una política de promoción de las «industrias básicas» con un fuerte *shock* de inversión del capital privado extranjero para lograr el autoabastecimiento energético, sustituir las importaciones de bienes complejos y evitar así la crisis de la balanza de pagos y el «estrangulamiento externo» (Ferrer, 2015). El inicio de esa segunda etapa de industrialización sustitutiva local, que se extendió hasta mediados de la década del setenta, alternó fases «concentradoras» y «distributivas» del ingreso, pero ya nunca más mostró los signos de una «industrialización desde los sectores subordinados», a diferencia de lo que había ocurrido en los primeros dos gobiernos de Perón (Azpiazu, Basualdo y Khavisse, 1988).

En ese contexto nacional, pero también en el marco del impulso conferido por la Alianza para el Progreso, el presidente decidió crear el Conade (Neiburg y Plotkin, 2004). En sus palabras pronunciadas el 8 de septiembre de 1961, con motivo de la toma de posesión de cargos de las principales autoridades de ese órgano técnico, Frondizi (2018) enunciaba que el aumento de la producción de bienes y servicios no era «un fin en sí mismo», sino que buscaba la «realización espiritual del pueblo» por el camino de una democracia representativa contraria a la «infiltración extremista» y los «regímenes de carácter totalitario». Era tarea del Conade, concluía el primer mandatario, realizar estudios e investigaciones para asesorar al gobierno sobre las mejores decisiones a tomar para construir la «gran empresa común del desarrollo nacional».

Entre 1962 y 1963, luego del golpe militar contra Frondizi, se produjo el despegue de las actividades del Conade: por un lado, se puso en marcha un progra-

ma con la Cepal para analizar las «cuentas nacionales» y explotar los «datos» económicos con el fin de bosquejar el primer Plan Nacional de Desarrollo;[7] por otro lado, se perfiló un proyecto de Tributación con la OEA, la Cepal y el BID para estudiar el frente fiscal estatal;[8] mientras tanto, en agosto de 1963, se firmó un convenio con la Universidad de Harvard para recibir asesoramiento y recursos humanos altamente capacitados con el objetivo de perfeccionar el conocimiento nacional sobre las técnicas de planificación y desarrollo (Jáuregui, 2013; 2015); por último, ya con Arturo Illia en la presidencia, y con Roque Carranza como secretario técnico del Conade, se procedió a la creación del Conade Sector Educación bajo el mando de Norberto Fernández Lamarra (Southwell, 1997): un joven especialista formado no solo en las ideas del funcionalismo liberal difundido por Gilda de Romero Brest en la novel carrera de Ciencias de la Educación de la UBA (Puiggrós, 2013), sino también en las técnicas cepalinas de la planificación educativa (Arata y Ayuso, 2009; Landau *et al.*, 2022).

Cabe recordar que Gilda Lamarque de Romero Brest, como señala Puiggrós (1997), era una de las discípulas de Juan Mantovani,[9] su adjunta en la cátedra de Pedagogía y una especialista que se convirtió en la referente del grupo pedagógico de los «liberales modernizadores» cuando el reformismo universitario posperonista. Al frente del departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, su mirada funcionalista, desarrollista y laica sobre la educación y su preocupación por las «disfunciones» del sistema educativo nacional (por caso, sobre la deserción escolar) marcaron la agenda del campo educativo local desde mediados de los años cincuenta hasta la caída de Illia.[10]

En el Conade, por lo tanto, se fue configurando un cuerpo de especialistas formados al calor no solo de la «modernización» de las ciencias sociales promovida por la «Universidad Reformista» (Aramburu, 2009),[11] sino también de los procesos de «desperonización» de los campos políticos y universitarios (Buchbinder, 2010).[12] En el seno del Estado desarrollista, entonces, comenzó a gestarse una

7. Este programa fue dirigido por Alberto Fracchia (Jáuregui, 2015).

8. Este programa fue coordinado por Federico Herschel (Jáuregui, 2013).

9. Mantovani ejerció una gran influencia intelectual en el desarrollismo educativo local, tanto en los «liberales modernizadores» como en los «liberales católicos» (Puiggrós, 1997).

10. Cuando sucedió el golpe de Estado de la «Revolución Argentina», Gilda de Romero Brest se refugió en el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación del Instituto Torcuato Di Tella (CICE-ITDT) (Suasnábar, 2004). Para una lectura más atenta sobre el CICE-ITDT, se puede consultar a Méndez (2017).

11. El reformismo universitario posperonista de la UBA surgió del acuerdo entre los «reformistas» (radicales, socialistas e independientes junto con un sector de la izquierda) y los «humanistas» («liberales católicos» y una fracción de los «tradicionalistas»), que, más allá de sus diferencias y contiendas políticas, de su alternancia en el gobierno universitario, estaban anudados por un fuerte «antiperonismo», una «base liberal», una firme creencia en el modelo reformista de 1918 (cogobierno y autonomía) y una oposición a la impronta «nacionalista-conservadora» de la universidad peronista (Puiggrós, 2003).

12. José Luis Romero fue nombrado rector-interventor de la UBA por la «Revolución Libertadora». Entre 1957 y 1962, Risieri Frondizi se hizo cargo del Rectorado. Entre

división del trabajo intelectual entre unos economistas asignados a las tareas de la planificación económica y unos sociólogos dedicados al estudio y abordaje de los problemas planteados por el «cambio social»: en el caso de los «sociólogos modernizadores», estos se habían formado bajo las coordenadas del proyecto de la «sociología científica» de Gino Germani (Aramburu, 2009), que buscaba formular una «sociología reconstructiva» capaz de articular la teoría con la investigación empírica para conocer las regularidades de los procesos sociales, predecir sus direcciones e intervenir, mediante la planificación estatal, sobre el curso de las fuerzas del desarrollo social (Germani, 1962). Esa propuesta intelectual de Germani, que era una ofensiva contra los «sociólogos de cátedra» que habían dominado el campo universitario durante el primer peronismo, tenía un rumbo muy claro: construir la figura de un cientista social comprometido con la edificación de una sociedad moderna de masas y con democracia política (Blanco, 2006).

2.2. La Cepal en «La Feliz»

El mayor acercamiento a la Cepal, promovido a partir de la presidencia de José María Guido, contribuyó a la elección de la ciudad balnearia de Mar del Plata (Argentina) para celebrar la 10ª Sesión Plenaria del organismo regional. En ese encuentro, de mayo de 1963, Prebisch (1971) presentó un estudio, titulado *Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano*, que luego tuvo una gran incidencia en la construcción de la agenda del «desarrollo económico y social» en la región.[13]

Prebisch afirmaba que los «males» que asolaban a América Latina se debían a «fallas estructurales»: el subcontinente no crecía con suficiente celeridad para absorber el aumento demográfico y mejorar el nivel de vida de sus habitantes; su desarrollo industrial era lento y heterogéneo y se mostraba limitado por los «estrangulamientos externos»; la concentración de la tierra y la baja tecnificación impedían la modernización de su producción agropecuaria; la mitad de su pobla-

1962 y 1966, lo sucedieron dos demócratas cristianos: Julio Hipólito Guillermo Olivera (1962-1965) e Hilario Fernández Long (1965-1966). Cabe señalar que Risieri Frondizi fue uno de los más firmes opositores a la política educativa impulsada por su hermano y presidente en el debate nacional por la educación «laica» o «libre». Señala Puiggrós: «El mayor conflicto del período fue provocado en 1958 por el Poder Ejecutivo al impulsar la Ley Domingorena. Este proyecto, que impulsaba la educación privada, dividió a la opinión pública en dos grandes bloques: quienes apoyaban la laicidad y estaban contra las medidas del gobierno y quienes defendían la libertad de enseñanza, que representaba en especial al liberalismo católico. [...] En medio de la crisis, el gobierno dictó la legislación educativa necesaria para facilitar el subsidio estatal al sector privado y capacitarlo para expedir títulos habilitantes en el nivel terciario. [...] El Congreso aprobó el Artículo 28 de la Ley Nº 14557/58 y el Poder Ejecutivo emitió el decreto reglamentario Nº 1404/59, mediante el cual se creó la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada. Por primera vez en la historia educativa nacional quedó configurado un sistema orgánico privado» (Puiggrós, 2013: 151-152).

13. En esa sesión plenaria, Medina Echavarría (1963) presentó un estudio titulado *Consideraciones sociológicas sobre el desarrollo económico de América Latina.*

ción tenía un escaso ingreso medio personal (120 dólares anuales) y problemas muy graves relacionados con la alimentación, la vivienda, la salud y el analfabetismo. Esa estructura social, proseguía el secretario de la Cepal, operaba como un «obstáculo» para el progreso en al menos tres sentidos: 1) para la «movilidad social»; 2) para la distribución equitativa del ingreso; 3) para el ahorro y la inversión productiva de los estratos superiores, que solían destinar sus recursos al consumo suntuoso y no a la producción nacional.

Para cambiar esas tendencias, Prebisch planteaba que los Estados latinoamericanos debían abrazar la «planificación» para diseñar «reformas» económicas y sociales orientadas hacia los objetivos del «desarrollo acelerado»: entre otras medidas, el economista argentino sugería la aplicación de «reformas agrarias», la promoción del desarrollo industrial de bienes básicos, la distribución de la riqueza por la vía productiva e impositiva y la superación de las restricciones externas mediante el aumento de las exportaciones tradicionales e industriales y el combate al «deterioro» de los términos del intercambio comercial entre los países «periféricos» y «centrales».

Por último, para Prebisch la «redistribución del ingreso» debía comenzar con una política de «inversión social» en educación orientada hacia la formación de «recursos humanos» con capacidades técnicas para aprovechar las «oportunidades» de mejora abiertas por el desarrollo:

> El punto de partida para lograr esta movilidad social está en la educación. Ya están plenamente reconocidas las fallas fundamentales de la educación latinoamericana, el alto coeficiente de analfabetismo, el divorcio entre los sistemas educacionales y las exigencias del desarrollo económico. [...]
> Pero no es eso solamente. En rigor, el bajísimo nivel de ingreso de la mitad de la población y la estrechez de buena parte del resto impiden que esos elementos dinámicos puedan surgir y aprovechar –cuando ellos existen– las oportunidades de educación y formación técnica en todas sus graduaciones. La primera expresión tangible de la política redistributiva del ingreso debiera comenzar por aquí, por la inversión social en este recurso humano, en el surgimiento y formación de estos hombres, en las oportunidades efectivas de acceso a todos los planos de la educación (ibíd.: 55).

Como resultado de estas conferencias, capacitaciones, estudios e investigaciones encarados a partir de 1962 con la Cepal, la OEA y el BID, el Conade dio a conocer su primer Plan Nacional de Desarrollo (PND) durante la presidencia de Illia. El plan no solo contenía una serie de diagnósticos, objetivos, metas y prospectivas sobre el crecimiento económico, sino también sobre la educación institucional y sus aportes al desarrollo integral del país.

2.3. El Plan Nacional de Desarrollo (1965-1969)

En materia económica, el PND procuraba eliminar la inestabilidad de la «macro» para construir una sociedad con un crecimiento continuo del PBI nacional

del 33,6% entre 1964 y 1969. Para ello, se sostenía, era necesario bloquear los «determinantes» de la estructura y la política económica que conducían cíclicamente a situaciones regresivas: en primer lugar, había que asegurar las condiciones de reproducción y aumento del capital fijo de los sectores productivos, así como también subsanar las «deficiencias» de la infraestructura mediante la construcción de obras estratégicas (agua potable, energía) para evitar los futuros «estrangulamientos»; en segundo lugar, había que desplegar una serie de políticas públicas para arribar al pleno empleo, incrementar el consumo y la inversión productiva internos, distribuir con equidad el ingreso y acumular reservas en el Banco Central (mediante la suba de las exportaciones agropecuarias y la sustitución de las importaciones industriales básicas) para hacer frente a los vencimientos de la deuda externa; finalmente, había que disminuir el peso de los «servicios del gobierno general», pero también morigerar la emisión monetaria y aumentar los salarios reales sobre la base de la productividad para contener la inflación (Conade, 1965).

En el capítulo dedicado a la «Infraestructura Social», se presentaban el diagnóstico, los objetivos y las metas educativas y sus posibles aportes al desarrollo nacional.

En primer lugar, se enunciaba que el sistema educativo argentino carecía de una política educativa coherente y de una organización administrativa eficiente entre la nación, las provincias, los municipios y el sector privado para garantizar su adecuado funcionamiento. Se necesitaba, entonces, diseñar una «estructura legal» orgánica y poner en marcha una renovación organizacional para perfilar la educación institucional hacia la formación de «recursos humanos» cualificados, en cantidad y calidad, para colaborar con los procesos productivos de mediano y largo plazo.

En segundo lugar, se afirmaba que la evolución de la educación primaria había mostrado un avance sistemático de su matrícula entre 1952 y 1962, pero que, desde 1958, el crecimiento de la población escolar se explicaba por la oferta de las provincias y del sector privado y no por los esfuerzos del Estado nacional. En 1962, se indicaba, si se tomaba la población escolar de 6 a 12 años, la matrícula del nivel primario mostraba un alto nivel de acceso a la «educación fundamental» (87,2%), sin embargo, cuando se evaluaban las tasas de deserción escolar la situación cambiaba, sobre todo si se cortaba por áreas y jurisdicciones:

> El porcentaje de alumnos que desertan de la escuela antes de llegar al sexto grado alcanza, para todo el país, al 50%; y de este grupo algunos abandonan antes de graduarse, de tal manera que la tasa de graduación es del 48%, aproximadamente. [...] Por otra parte, los niveles de deserción escolar presentan importantes distinciones regionales. La Capital Federal tiene la mejor situación [...], siendo la provincia de Corrientes la menos favorecida. Las diferencias entre ambos extremos van desde 27% hasta 81%, respectivamente (Conade, 1965: 336).

Ante ese estado de situación, el PND proponía como metas aumentar la matrícula del nivel primario al 95% de la población de 6 a 12 años, así como también comenzar a disminuir los niveles de repitencia y deserción a nivel general y regional para 1969. En la enseñanza media, por su parte, se estipulaba elevar la matrícula

del 30% al 40% en la población de 13 a 18 años: este «esfuerzo» educativo, se enunciaba, pretendía formar «recursos humanos» de «nivel medio» para subsanar las «deficiencias» respecto del personal técnico y administrativo necesario para cubrir los puestos de los modernos sectores agropecuarios e industriales del país. La educación media, se afirmaba, había tenido un excesivo crecimiento en la enseñanza normal y comercial, que no se correspondía con las posiciones laborales creadas por el mercado ocupacional. Por lo tanto, se debía «diversificar» la formación del nivel e incentivar otros trayectos formativos, como la educación artística, la técnica y la agropecuaria, para alinear la oferta escolar con la nueva estructura económica y social.

En el PND, además, se establecían metas para la enseñanza universitaria. Para ese nivel educativo, se estimaba un crecimiento exiguo de la matrícula en la población de 19 a 24 años (de un 10% a un 11%), pero se exigía un incremento en la tasa de egreso, que a juicio del Conade era muy baja (4,91 graduados por cada 100 matriculados entre 1954 y 1962). Además, se buscaba cambiar el ingreso y el perfil de los egresados de las carreras de grado, ya que en 1963 el 18% y el 30% del total de los matriculados había optado por Derecho y Medicina y en 1962 el 61,5% del total de los graduados procedía de esas dos carreras. Era evidente, concluía el informe, que había que promover el acceso y el egreso de otras carreras universitarias estratégicas para el desarrollo argentino, tales como Agronomía, Veterinaria, Economía, Administración, Ingeniería (no civil) y ciencias básicas, que representaban tan solo el 20% de la matrícula en 1963 y el 16% de los graduados de la educación superior en 1962.

Por último, el PND 1965-1969 no fue aprobado por el Congreso de la Nación, pero tampoco contó con el apoyo del *establishment* económico (Jáuregui, 2013). Como se sabe, el presidente Illia tenía los días contados de antemano: su gobierno, que mantuvo la proscripción de Perón, fue interrumpido por el golpe de Estado de la llamada «Revolución Argentina» el 28 de junio de 1966 (Cavarozzi, 2010). A partir de entonces, el general Juan Carlos Onganía se convirtió en el primero de los tres presidentes de facto del nuevo proyecto político desarrollista y autoritario, que se extendió hasta la asunción presidencial del justicialista Héctor Cámpora (Rouquié, 1998).

2.4. El desarrollismo autoritario

2.4.1. La «Reforma educativa»

La «Revolución Argentina» tenía algunos objetivos muy claros: había que promover el crecimiento económico a ultranza, no había tiempo para lograrlo por la vía de la democracia y la «libertad política»; había que hacerlo según los principios de la Doctrina de la Seguridad Nacional para frenar el avance de la «infiltración subversiva» que, en las fábricas y en las universidades, alteraba el orden social vigente y se mostraba contraria a la «esencia nacional»; había que apurar, además, el desarrollo económico y social del país, pero con un sentido de vida moral y religioso cristiano para el «hombre de a pie». Esto

se manifestó con claridad, por ejemplo, en la política educativa propuesta por Juan Carlos Onganía y su segundo secretario de Cultura y Educación: el doctor José Mariano Astigueta.[14]

El 23 de mayo de 1968, Astigueta (1968a) dirigió un mensaje por la cadena nacional de radio y televisión para anunciar a los argentinos que ese era el «año del cambio en educación». En ese discurso, el secretario nacional abrevó en las palabras del presidente Onganía para trazar un diagnóstico sombrío sobre la situación del país: Argentina necesitaba de una planificación para el desarrollo para corregir algunas «anomalías existentes», entre ellas una «formación moral, cultural, científica, técnica y artística» desvinculada de su «acervo religioso e histórico».

La educación institucional, proseguía Astigueta, tenía la tarea de formar a los individuos para el crecimiento económico y el progreso social del país, pero el sistema educativo argentino se mostraba «inorgánico» y «deficiente» en términos legales e institucionales para cumplir con dicho cometido: no solo existía una desarticulación entre sus niveles educativos y al interior de ellos, sino también problemas muy graves tales como las altas tasas de deserción y repetición, la falta de misiones claras para cada tramo formativo y la escasa actualización de unos contenidos curriculares que no se correspondían con los nuevos requisitos laborales, científicos y tecnológicos del desarrollo moderno.

Como si esto fuera poco, continuaba Astigueta, había una «inadecuada utilización» del personal docente; uno de cada dos estudiantes no terminaba la escuela primaria; el régimen de «horas cátedra» había generado la figura del «profesor taxi» en la enseñanza secundaria; la oferta de educación media profesional era muy limitada y la mitad de los graduados de la educación superior procedía de las carreras de Derecho y Medicina. Había entonces que diseñar, concluía, una política educativa para bajar los niveles de repetición y deserción en el nivel primario y la secundaria básica; crear la «doble escolaridad» en las regiones más desfavorecidas; renovar los planes de estudio y métodos de enseñanza escolares; fomentar la «educación fundamental» y la alfabetización de los adultos a través de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (la Dinea, creada en 1968); adecuar la formación educativa al «desarrollo económico y social» y mejorar el «rendimiento» del sistema a través de la «racionalización» de los recursos humanos, físicos, pedagógicos y financieros disponibles.

El mes anterior a esa alocución mediática, Astigueta había designado una Comisión Especial para avanzar en la elaboración de una ley federal de educación: el resultado de ese trabajo conjunto fue el *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación* (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). En ese Anteproyecto, compuesto por 111 artículos, se fijaba la construcción de un «sistema federal de educación»; se definía a la educación pública como «estatal» y «no estatal»; se organizaba la educación pública estatal según los principios de la «centralización orientadora» y la «descentralización operativa»; se concebía a la familia como el «agente natural y primario» de la educación; se legiti-

14. Astigueta también había sido ministro de Educación y Justicia de la Nación durante la presidencia de Guido (1962-1963).

maba el otorgamiento de subsidios a la educación privada; se orientaba al sistema de enseñanza hacia la producción de «recursos humanos» aptos para cubrir las demandas del «desarrollo y la seguridad» nacionales; se ubicaba la formación docente y técnica en el nivel terciario no universitario; se diseñaba una estructura con nuevos niveles educativos (pre-primario, primario, intermedio, secundario, terciario no universitario y universitario); se reducía la obligatoriedad escolar a un nivel primario de cinco años y se asignaba al Estado nacional la planificación educativa y la elaboración de los contenidos mínimos de los planes de estudio escolares (Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación, 1968a).

Sobre la base de ese anteproyecto, el 10 de octubre de 1968 se emitió la Resolución Nº 994, en la que se aprobaba una Ley Orgánica de Educación para la República Argentina (Puiggrós, 1997). En esa disposición, se enunciaba que, teniendo en cuenta los objetivos programáticos de la «Revolución Argentina» y considerando los estudios del Conade Sector Educación y la Oficina Sectorial de Desarrollo «Educación»,[15] que señalaban el bajo rendimiento interno y externo, cuantitativo y cualitativo del sistema educativo argentino, el secretario de Cultura y Educación se veía compelido a aprobar el Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino, así como también el diseño de una nueva estructura educativa con los siguientes ciclos de enseñanza: pre-escolar (3 a 5 años de edad); elemental (6 a 10 años de edad); intermedio (11 a 14 años de edad); medio (15 a 17 años de edad) (Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación, 1968c).

En el Texto Aprobado del Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino, se explicitaban las necesidades, los principios rectores, la nueva estructura de niveles y los fundamentos filosóficos, psicológicos y sociológicos estructurantes de esta transformación: 1) se planteaba la necesidad de «planificar», «racionalizar» y «ajustar» el sistema educativo local a las nuevas demandas del desarrollo nacional y a la renovación espiritual de los argentinos según los principios de su «acervo religioso e histórico» y de su filiación con la tradición «occidental y cristiana», que era opuesta a los «extremismos» y las «terceras posiciones»;[16] 2) se esgrimían como principios rectores

15. En la III Reunión Nacional de Ministros de Educación, Astigueta anunciaba que había sido creada la Oficina Sectorial de Desarrollo «Educación», enmarcada en el Sistema de Planeamiento y Acción para el Desarrollo, que tenía por función el trabajo colaborativo con el Conade y los sectores estatales y privados para diseñar las políticas y estrategias educativas de la «Revolución Argentina» (Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación, 1968b). En febrero de 1970, en los últimos meses del gobierno de facto de Onganía, la dirección de esa «Oficina Sectorial» fue asumida por Norberto Rafael Fernández Lamarra, quien había sido coordinador del Sector Educación del Conade en los años sesenta (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1970a).

16. Esas preocupaciones se extendieron a otras formas pedagógicas, como el proyecto de televisión educativa *Adelante juventud*. Producido por las Fuerzas Armadas entre 1970 y 1983, el ciclo se proponía formar a los jóvenes en valores propios de la moral occidental y cristiana y centraba sus emisiones mostrando las contribuciones de las tres armas a la tarea del desarrollo nacional, combinando sus informes con palabras

de la educación argentina la formación intelectual, moral y religiosa de los «Hombres» y la capacitación de «recursos humanos» cualificados, técnicos y profesionales para el constante «desarrollo económico, social y cultural» de la Nación; 3) se proponía una nueva estructura educativa y la extensión de la obligatoriedad escolar a nueve años (primaria y «Escuela Intermedia»); 4) como principios rectores, se afirmaba que el «sujeto de la educación» era el «hombre concreto», cuyo «espíritu» le permitía «conocer» la Verdad, «amar» a los otros, «querer» el «bien común» y, así, trascender según el plan de Dios. Se aseveraba, retomando algunas palabras del Concilio Vaticano II, que se debía garantizar a los jóvenes el derecho a una educación integral acorde a sus «propios fines», conforme a las «tradiciones de la patria» y en clara cooperación con otros «pueblos». Se sostenía, además, que una educación para el trabajo contribuía a perfeccionar la personalidad (Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación, 1968d).

La «Reforma educativa» encontró su punto de apoyo en el sector privado confesional y laico, que estaba nucleado en algunas instituciones como la Asociación de Rectores de Enseñanza Privada (Arepra) y el Consejo Superior de Educación Católica (Consudec) (Southwell, 1997). Al respecto, la revista del Consudec tuvo una activa participación en la difusión del proceso de producción de la reforma y de su enfoque desarrollista y católico: en el número del segundo sábado de junio de 1968, se publicaron la «Encuesta sobre el Anteproyecto de la Ley de Educación» (Consudec, 1968) y «1968 será el año del cambio en la educación. Una disertación del Doctor Astigueta» (Astigueta, 1968b); por su parte, en el número del cuarto sábado de junio de 1968, se incluyó una nota central editada originalmente en la revista *Rythmes du monde* (editada en Brujas, Bélgica) bajo el título «La enseñanza católica y su papel en el desarrollo»: en ese artículo, el clérigo Petit (1968) analizaba la «visión cristiana del desarrollo» expresada en la Encíclica *Populorum Progressio* de Paulo VI (1967), así como también el rol de la «escuela católica en el desarrollo» propuesto por la *Declaración Gravissimum Educationis sobre la Educación Cristiana* de 1965 (Concilio Vaticano II, 1966).

Como señala Puiggrós (1997), la «Reforma educativa» de 1968 combinaba el «trascendentalismo católico más oscurantista» con una serie de textos producidos por la Cepal, la Unesco, el Conade, el Pontificio Ateneo Salesiano y el Concilio Vaticano II. Prueba de ello son las referencias bibliográficas utilizadas para fundamentar su diseño conceptual en los documentos oficiales. Entre otros materiales, se citaban: *Pedagogía de la lucha ascética*, de Víctor García Hoz (1946); *Constituciones, decretos, declaraciones. Documentos pontificios complementarios* (Concilio Vaticano II, 1965); *Educar*, Tomos I y II (Pontificio Ateneo Salesiano, 1967); *Informe Final de la Conferencia sobre la Aplicación de la Ciencia y la Tecnología al Desarrollo de América Latina* (Unesco y Cepal, 1965); *Educación,*

---

de autoridades de la Iglesia Católica y números musicales que procuraban afianzar la marca generacional del público destinatario (Panaccio, 2021).

Recursos Humanos y Desarrollo Económico-Social (Conade, 1968)[17] (Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación, 1968b).

El foco de atención de esa transformación educativa nacional estaba puesto en el nuevo «nivel intermedio». De hecho, la «Escuela Intermedia» había estado en el centro de la agenda educativa de los «desarrollistas católicos» durante los años sesenta: por caso, en Gustavo Cirigliano y Luis Jorge Zanotti (1965). Ese tipo de propuestas, además, estaba alineado con algunas de las recomendaciones de los países avanzados y de los organismos internacionales, como la Cepal y la Unesco, que fomentaban una renovación y reorientación del nivel medio hacia la formación práctica, técnica y profesional con el objetivo de adecuarla a los desafíos del desarrollo (Gaudio, 2021; Naciones Unidas y Cepal, 1969).

Concretamente: antes de la «Reforma educativa», Cirigliano y Zanotti (1965) ya afirmaban que el problema del sistema educativo tradicional local era que estaba motivado por la formación de «doctores»; la universidad orientaba a los demás niveles educativos a sus propios objetivos y eso hacía que la primaria, y en especial el nivel medio, no contaran con fines propios. Esa organización escolar, según los autores, era «antidemocrática», ya que solo servía a los grupos privilegiados que podían completar los estudios superiores. Se necesitaba, entonces, una reforma de la enseñanza media para fomentar las capacidades individuales y cumplir así con las nuevas necesidades económicas y sociales.

La propuesta de reforma de la enseñanza media de Cirigliano y Zanotti solicitaba, en primer lugar, la sanción de una «ley de educación general» para legitimar una nueva estructura por niveles y ciclos educativos con una «Escuela Primaria» de cinco años, una «Escuela Secundaria Inferior» («Escuela Intermedia») de cuatro años y una «Escuela Secundaria Superior» de cuatro años. En segundo lugar, ese proyecto reclamaba una obligatoriedad escolar de nueve años para abarcar tanto a la «Escuela Primaria» como a la «Escuela Secundaria Inferior». En tercer lugar, la «Escuela Intermedia» no solo debía formar a todos los estudiantes en contenidos generales (ciudadanos, sociales, familiares, sanitarios), orientados (hacia los ciclos educativos superiores) y prácticos (artesanales, técnicos y profesionales), sino también dotarlos de recursos para la inserción en el mercado de trabajo o la continuidad de los estudios. En cuarto lugar, la «Escuela Secundaria Superior» podía asumir dos direcciones principales: 1) preparatoria: para los estudios superiores; 2) profesional (normal, comercial, técnica). Explicaban los autores:

> En síntesis: la propuesta que hacemos de reforma de la enseñanza media afectaría, naturalmente, a los restantes grados de la instrucción pública, ya que no se puede realizar sin una reestructuración general. Creemos que ello es indispensable e insistimos en que el nuevo ciclo que planteamos es el punto neurálgico de esta reforma. En 1916 esto se vio con claridad en nuestro país. Cincuenta años después –como

17. El informe técnico del Conade (1968) presentaba proyecciones sobre las necesidades del sistema educativo nacional para la formación de recursos humanos según las exigencias económicas, sociales y culturales del futuro desarrollo argentino con vistas a 1980. Para un análisis detallado de ese trabajo, realizado en parte con la colaboración de la OCDE, se recomienda la lectura de Vuksinic (2019).

> hemos dicho anteriormente– en casi todo el mundo se lo comprende y de una manera u otra la proposición de dividir el actual ciclo medio en dos grandes ciclos (uno básico y otro superior) se encuentra en todas las recomendaciones y conclusiones de informes, congresos, jornadas o seminarios (Cirigliano y Zanotti, 1965: 57).

Ese era el desafío político y educativo del siglo XX, aseguraban Cirigliano y Zanotti. Así también lo había entendido, según estos autores, el «Plan Saavedra Lamas-Mercante» en 1916, al proponer a la «Escuela Intermedia» como un nuevo ciclo educativo para formar a los púberes en una educación práctica y útil conectada con el impulso de las nacientes industrias nativas.[18] Al respecto, Cirigliano (1963) atribuía el atraso de cincuenta años del país al bloqueo de ese proyecto de reforma educativa, que no solo buscaba transformar el perfil del sistema de enseñanza enciclopedista, sino también el modelo agroexportador regresivo y dependiente de la exportación de materias primas y la importación de manufacturas.[19]

2.4.2. El «Plan Taquini»

En noviembre de 1968, es decir, en el año en que debía desplegarse el cambio educativo planteado por Astigueta, también se presentó el «Plan Taquini» en el marco del Coloquio sobre Modernización de las Instituciones Políticas en Argentina (Rovelli, 2009).[20] Este plan, formulado por Alberto Taquini hijo (s/f),[21] enunciaba que la educación institucional tenía por misión «desterrar el subdesarrollo» mediante la «formación integral» del «Hombre», según el ideal expresado por el Papa Paulo VI en su frase «Paz es desarrollo». Para alcanzar estos fines, proseguía el especialista argentino, se debía efectuar también una planificación del subsistema universitario, para promover la creación de universidades nacionales, con una nueva estructura y organización basada en el «campus» y los «departamentos», con miras a atender con mayor eficacia el crecimiento demográfico, el aumento de la matrícula y las demandas de desarrollo en todas las regiones del país:

> La cifra actual, aunque imprecisa, de doscientos mil alumnos universitarios resultará pequeña comparada con la calculada por la Organización de Cooperación y

18. Para un análisis de la «pubertad» o «adolescencia» como «categoría escolar» en la obra de Víctor Mercante, y su relación con la necesidad pedagógica de una «Escuela Intermedia», se recomienda la lectura de Dussel (2014).

19. Con algunas modificaciones, el fragmento sobre Cirigliano y Zanotti forma parte de una presentación sobre la formación académica y la obra de Gustavo Cirigliano que se encuentra en prensa y será publicada por UNIPE: Editorial Universitaria próximamente (Amar, s/f, en prensa).

20. El «Plan Taquini» se titulaba *Programa de Adecuamiento de la enseñanza Universitaria Argentina a las Necesidades del Desarrollo*.

21. Alberto Taquini (hijo) es médico y fue decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA entre fines de los años sesenta y principios de los setenta.

> Desarrollo Económico, que ha estimado en doscientos ochenta y siete mil cien los alumnos universitarios en 1980 en la Argentina.
> Ante estas cifras dos son las posibles soluciones: o bien las actuales universidades incrementan su tamaño, de forma tal de albergar a los estudiantes, o bien el Estado crea nuevas universidades.
> Del análisis de la organización moderna de la universidad que realizaremos a continuación se desprenderá el fundamento lógico que nos determina a adoptar como programa para el adecuamiento futuro de la enseñanza universitaria la creación de nuevas universidades nacionales (Taquini [hijo], s/f: 14-15).

Ahora bien, esta política educativa no se guió solo por los imperativos del crecimiento demográfico y productivo regional del país. En su aplicación, ella portó, además, las preocupaciones de la Doctrina de la Seguridad Nacional, que pretendía neutralizar toda amenaza de «infiltración» y «radicalización política» protagonizadas por la izquierda marxista y, como señala Friedemann (2017), por la «peronización» de los universitarios. En esa dirección hay que leer, siguiendo a Buchbinder (2010), la avanzada de Onganía sobre las universidades públicas mediante el Decreto Ley Nº 16912, que suprimía el cogobierno y los consejos superiores y convertía a sus autoridades en interventores sujetos a las decisiones de los funcionarios educativos nacionales. En esta clave hay que interpretar, según Suasnábar (2004), la posterior represión a los profesores y estudiantes que habían tomado los edificios de la UBA en oposición a esa medida autoritaria, en los sucesos de «La noche de los bastones largos». Del mismo modo hay que evaluar, como señala Rovelli, no solo la Ley Orgánica de Universidades Nº 17.245 de 1967, sino también la orientación política tomada por la creación «descentralizada» de las casas de altos estudios nacionales:

> Si bien en los primeros meses de su breve gobierno la política prioritaria en materia universitaria trató de implementar la ley de universidades nacionales Nº 17.245 recientemente sancionada, frente a los hechos conocidos como Viborazo, Levingston advirtió la posibilidad de contener al movimiento estudiantil creando nuevas universidades. En una audiencia con representantes de la Comisión Pro-Universidad de Río Cuarto, manifestó su preocupación por «el problema obrero en la ciudad de Córdoba [...] que insumía grandes energías al gobierno» (Martorelli, 1991: 152) y destacó la necesidad de una descentralización universitaria «[...] que evite la aglomeración estudiantil, que se traduce, con frecuencia, en hechos que suelen afectar la tranquilidad pública» (ibíd.) (Rovelli, 2009: 128).

El «Plan Taquini» tomó impulso a partir del segundo gobierno de facto de la «Revolución Argentina», encabezado por el general Roberto Marcelo Levingston, quien pidió a la Conade «incluirlo» en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (1971-1975): por efecto de ese anclaje estatal, entre 1971 y 1973 fueron creadas la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, la Universidad Nacional de Luján, la Universidad Nacional de Santiago del Estero, la Universidad Nacional de Catamarca, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Nacional de San Juan, la Universidad Nacional de San Luis,

la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Nacional de Misiones, la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de La Pampa y la Universidad Nacional de Jujuy (Rovelli, 2009).

2.4.3. Pérez Guilhou-Mignone y el Proyecto Nº 13

En mayo de 1969, los sucesos del «Cordobazo» marcaron el inicio del fin del gobierno de Onganía (Rouquié, 1998). En el campo educativo, la «Reforma educativa» despertó huelgas docentes y severas críticas de los gremios (Southwell, 1997; Puiggrós, 2017): por ejemplo, de Alfredo Bravo, secretario general de la Confederación de Maestros de la Argentina, que acusaba a la Reforma de atacar la centralidad del Estado nacional, la escuela pública y el principio de «neutralidad religiosa» consagrados por la Ley Nº 1420 (Bravo, 1971).

En junio de 1969, Astigueta renunció a la secretaría de Cultura y Educación. Lo sucedió el doctor Dardo Pérez Guilhou.[22] En la subsecretaría de Educación, en tanto, asumió el doctor Emilio Fermín Mignone (Puiggrós, 1997).[23]

Dardo Pérez Guilhou y Emilio Fermín Mignone habían trabado amistad desde los tiempos juveniles compartidos en la Acción Católica Argentina (Rodríguez, 2013).[24] Cuando asumió al frente de la cartera nacional, Pérez Guilhou convocó a Mignone como subsecretario de Educación: la gestión ministerial de ambos se caracterizó por contar con un enfoque «pragmático», «experimental» y con un acento en el sector estatal, a diferencia del gobierno educativo de su antecesor, que había estado orientado por una concepción espiritualista con énfasis en el sector privado confesional (Villaverde, 1971).

Para impulsar las políticas en torno a la «Reforma educativa», Mignone se rodeó de un equipo de especialistas católicos con formación en el planeamiento integral de la educación: entre otros, Luis Jorge Zanotti, Alfredo van Gelderen, Miguel Petty, Reynaldo Carlos Ocerín, Ricardo Silva, Antonio Salonia y Gustavo Cirigliano[25] (Puiggrós, 1997; Osana *et al.*, 2012).

22. Dardo Pérez Guilhou había sido rector de la Universidad Nacional de Cuyo entre 1967 y 1969 y uno de los fundadores de la Universidad de Mendoza.

23. Emilio Fermín Mignone había sido director general de Enseñanza de la Provincia de Buenos Aires entre 1949 y 1952, durante el gobierno de Domingo Mercante (Pérez Lindo y De Lella, 2016). Tras el conflicto entre Perón y la Iglesia, había participado en la oposición católica al líder justicialista. Entre 1962 y 1967 había ocupado, además, un cargo de funcionario en el Departamento de Educación de la OEA (Rodríguez, 2013). A principios de los años setenta, decidió afiliarse al Partido Justicialista y acompañar a Perón en su retorno al país. En tiempos de la última dictadura cívico-militar, fue uno de los fundadores del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) y se convirtió en uno de los defensores más activos de los Derechos Humanos en los años trágicos del «Proceso» (Pérez Lindo y De Lella, 2016).

24. Mignone también había sido presidente de la Juventud de la Acción Católica Argentina.

25. Como enuncia Puiggrós (1997), Cirigliano nunca fue un «miembro pleno» de ese grupo pedagógico: no solo por sus singulares ideas educativas, sino también por sus

Zanotti, Van Gelderen, Petty, Ocerín y Silva procedían de los Cursos de Cultura Católica. Allí se habían formado con las ideas de, entre otros, Víctor García Hoz: uno de los pedagogos de referencia de la «modernización educativa» impulsada durante los últimos años de la dictadura franquista. Su propuesta combinaba el conductismo y el espiritualismo católico con el fin de analizar y regular las relaciones entre los comportamientos y el desempeño educativo (Puiggrós, 1997).

Zanotti, Van Gelderen y Silva, en particular, al igual que Cirigliano, además, habían egresado de la Escuela Normal Mariano Acosta (Rodríguez, 2013): compartían el ideario católico y un *habitus* profesoral modelado por una institución normal tradicional. Zanotti, Van Gelderen y Salonia, en tanto, habían recibido también la influencia del liberalismo espiritualista antiperonista del profesor Juan Mantovani, así como también del católico italiano Giovanni Gozzer (Puiggrós, 1997), un catedrático de sociología de la educación que realizaba investigaciones y consultorías para la Unesco (Gaudio, 2021), con quien habían tenido la posibilidad de estudiar y perfeccionar sus conocimientos sobre la escuela media (Puiggrós, 1997). Salonia, cabe recordar, había sido subsecretario de Educación nacional del gobierno de Arturo Frondizi (Osana *et al.*, 2012).

Sin desconocer sus matices políticos y educativos, todos esos especialistas convocados por Pérez Guilhou y Mignone compartían la fe católica, los principios generales de una educación para el desarrollo, y un espacio común de producción y difusión de sus ideas en los años sesenta construido en torno a la revista *Cátedra y vida*: una publicación dedicada a reflexionar sobre los problemas de la enseñanza media.[26] Todos estos especialistas, además, compartían la necesidad de construir una «Escuela Intermedia» orientada hacia la formación práctica y útil para contribuir con el desarrollo industrial nacional, tal como lo había propuesto el proyecto trunco impulsado en 1916 por Carlos Saavedra Lamas, ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, y por Ignacio Rivarola, su subsecretario. Rivarola, además, había ejercido en persona, según Puiggrós (1997), una influencia muy importante en la formación de estos jóvenes «liberales católicos» a través de las lecciones de política educativa que impartía en sus clases, con referencias obligadas al «Plan Saavedra Lamas-Mercante».

Para evitar más frentes de conflicto, Pérez Guilhou y Mignone decidieron avanzar con la «Reforma educativa» pero con acciones parciales, muy focalizadas en algunos puntos que consideraban neurálgicos para modernizar la educación argentina (Aberbuj, 2022). Para estos funcionarios, los cambios

---

opciones políticas, que lo llevaron a abrazar definitivamente al peronismo a principios de los años setenta. De hecho, en una nota al pie de *Educación y Futuro,* Cirigliano (1967) ya demostraba que no tenía una visión «antiperonista» sobre la educación y la política cuando planteaba que las «alternativas» futuras para conducir un nuevo «proyecto de país» podían recaer en algunos partidos como el MID o la UDELPA, o bien en un peronismo «modernizado» con una base de apoyo social más amplia y heterogénea y con una dirigencia política con «criterio técnico de conducción» (Amar, s/f, en prensa).

26. *Cátedra y Vida. En torno a los problemas de la enseñanza media* se publicó entre 1956 y 1970.

educativos debían instalarse lentamente, con apoyo escolar y demostración de resultados, mediante la implementación de proyectos experimentales (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1970a): por ejemplo, a través de iniciativas como el Proyecto Nº 13 de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (Anems).

En los documentos Nº 1, 3 y 6 del Proyecto Nº 13 se enunciaba que esa prueba piloto tenía por intención no solo convertir a las instituciones de nivel medio en «centros educativos» con «personal docente de tiempo completo», sino también renovar el currículum, el trabajo pedagógico, la relación escuela-comunidad y el vínculo entre los directivos, docentes y estudiantes para «implantar» un tipo de organización más eficiente para educar a la nueva juventud argentina. Entre otras innovaciones, se proponía: 1) un nuevo régimen laboral de «profesores por cargo», en el que el trabajo docente se dividía en «horas de clase» y «horas extra-clase» dedicadas a la planificación de las actividades diarias, la resolución de los problemas pedagógicos e institucionales y el perfeccionamiento profesional en servicio; 2) una renovación de los planes y contenidos, según una enseñanza por áreas y una impronta temática marcada por la tradición hispanoamericana y argentina; 3) una organización escolar estructurada en departamentos y con un consejo asesor integrado por el asesor técnico pedagógico y los jefes de departamento; 4) la introducción de un gabinete psicopedagógico para componer «grupos homogéneos» y orientar las «vocaciones» de los alumnos. Por último, se definía que la planificación, ejecución y evaluación del proyecto quedaba a cargo de Reynaldo Carlos Ocerín, director de la Anems y del Grupo de Trabajo integrado por César y Secundino García, el asesor de gabinete Miguel Petty y el presidente de la Oficina Sectorial de Desarrollo «Educación» (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1970b, 1970c, 1970d).

En el documento Nº 8 del Proyecto 13, por su parte, se definían las funciones del departamento de orientación, específicamente las del gabinete psicopedagógico y el régimen tutorial: desde un planteamiento estructural-funcionalista, se sostenía que, en la «educación moderna», a diferencia de la «educación tradicional», el aula era un «modo típico de la sociedad contemporánea» que no debía preparar para la memorización cultural, sino para resolver problemas mediante la transferencia de conocimientos y experiencias significativas. El gabinete psicopedagógico, por lo tanto, debía colaborar con la educación de unos adolescentes que estaban transitando por «una de las etapas más complejas de la vida del Hombre». Entre otras tareas, sus profesionales debían contribuir a la construcción de «relaciones normales» entre los profesores y los alumnos; efectuar el diagnóstico de los problemas educativos, conductuales, sanitarios y vocacionales de la comunidad estudiantil; atender los «casos especiales» y capacitar a los tutores de curso e indagar sobre las causas subjetivas del bajo rendimiento escolar (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1970e).

El Proyecto Nº 13 expresaba, en gran medida, los anhelos políticos y educativos de la gestión Pérez Guilhou-Mignone: formar a los adolescentes en capacidades para el desarrollo nacional con una moral trascendental afín a la cultura occidental y cristiana, pero ahora bajo las coordenadas de un nuevo formato escolar que se postulaba como más «eficiente» y más «científico» para construir un

trabajo pedagógico integral entre las escuelas medias, las familias y las «fuerzas vivas» de la comunidad.

En 1970, la Ley Nº 18614 instauró, con carácter experimental hasta febrero-marzo de 1971, el nuevo régimen laboral de profesores por cargo en un puñado de escuelas de la Anems, el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP). La ley definió, además, las horas del cargo de profesor de tiempo completo (25 horas reloj semanales) y de tiempo parcial (20, 12.30 y 6.15 horas reloj semanales) y destinó un 25% o 30% de las «horas extra-clase» a la planificación de las actividades de enseñanza, el apoyo y seguimiento de los estudiantes, la construcción de vínculos con las familias y la comunidad y la actualización profesional docente (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1970f).

Como veremos, en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (1971-1975) (PNDS) del Conade se incluyeron con «carácter normativo» para la «Revolución Argentina» muchos de los lineamientos y orientaciones promovidos por la «Reforma educativa» y el «Plan Taquini» de 1968.

2.4.4. El Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (1971-1975)

El PNDS afirmaba que Argentina presentaba una «estructura dual»: por un lado, contaba con sectores productivos y recursos humanos de una calidad comparable a la de los países desarrollados; pero, por otro lado, estaba acechada por la «inestabilidad política y económica», los «desequilibrios» regionales, la baja «productividad» y «rentabilidad» de las PyMES y una escasa inserción en el mundo que amenazaba sus posibilidades de crecimiento sistemático. Para torcer la vara en el sentido correcto, el Plan establecía una serie de propósitos: conducir la economía hacia una tasa de crecimiento progresivo hasta alcanzar el 8% anual en 1975; aumentar la participación de los asalariados en el ingreso nacional mediante el incremento del salario real y las inversiones estatales en «infraestructura social» (salud, educación y vivienda); elevar y financiar la tasa de inversión productiva, en gran medida por la vía del ahorro nacional; expandir el peso de las exportaciones tradicionales e industriales sobre el PBI nacional y profundizar el proceso de sustitución de importaciones de bienes intermedios y básicos:

> Como consecuencia del crecimiento previsto para el Producto Bruto Interno, el producto por habitante aumentará en promedio a una tasa del 5,5% anual acumulativo; es decir, más de un 30% entre 1970 y 1975. El aumento gradual en la tasa de expansión del Producto Bruto Interno representa una tasa creciente del producto por habitante, que pasa de 4,7% anual en 1971 al 6,5% en 1975 (Conade, 1971: s/p).

En materia educativa, el PNDS establecía una serie de objetivos y metas para contribuir con los fines de la economía y la sociedad. En consonancia con la «Reforma educativa» y el «Plan Taquini», se fijaba la tarea de formar «recursos humanos eficientes» para el sector productivo y el «cambio social, científico y tecnológico» mediante la «universalización» y «democratización» de todos los

niveles educativos; la «descentralización» operativa de las escuelas; la implementación de una nueva estructura educativa; la extensión de la obligatoriedad escolar a los nueve años (primaria y nivel «intermedio»); la formación docente y técnica de nivel terciario; la introducción de «contenidos tecnológicos» en la «Escuela Intermedia»; la expansión y «diversificación» de la educación media y la creación de universidades nacionales según las demandas demográficas, productivas, regionales y de seguridad del país:

> En el nivel elemental, [...] se incrementará durante el período 1971-1975 la tasa de escolaridad de los niños de seis años, que actualmente es de alrededor de 85%, tratando de alcanzar a la casi totalidad de los mismos. [...]
> El nivel intermedio tenderá a detectar y orientar las aptitudes del alumno, a la vez que intentará introducirlo en las actividades y exigencias características de la tecnología y la economía contemporáneas. [...]
> Se extenderá y adecuará la enseñanza media y superior para posibilitar la incorporación creciente de la población correspondiente a estos niveles y satisfacer las exigencias en recursos humanos del sistema productivo [...]. Se propicia, asimismo, una redistribución de la matrícula total del nivel en dos sentidos. Por un lado, a través de la creación de nuevas oportunidades educacionales, como en el caso de los Institutos Superiores de Formación Docente. Por el otro, diversificando la oferta de profesionales y técnicos y la creación de carreras intermedias en la enseñanza universitaria y no universitaria (Conade, 1971: s/p).[27]

El Proyecto Nº 13 continuó aplicándose en algunas escuelas secundarias durante décadas y con distintos gobiernos militares y democráticos. El espíritu creador del «Plan Taquini» dejó su estela hasta nuestros días en el campo universitario. Sin embargo, como señala Villaverde (1971), la «Reforma educativa» y su principal propuesta de cambio (la «Escuela Intermedia») siguieron otro derrotero y fueron discontinuadas a mediados de 1971, en tiempos de la gestión educativa del ministro Gustavo Malek, durante el gobierno de facto de Alejandro Agustín Lanusse. La misma suerte corrió el PNDS (1971-1975), que fue archivado con la llegada de los gobiernos democráticos de Cámpora y luego de Perón.

3. A MODO DE CIERRE

Hacia fines de los años sesenta, pero sobre todo a partir de los setenta, las ideas de la planificación desarrollista empezaron a ser muy cuestionadas en América Latina: entre otros, por Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto y la teoría de la dependencia.

27. En el PNDS, por ejemplo, se proyectaban las tasas de promoción, repetición y deserción en los niveles escolares obligatorios para el período 1970-1975: en el último año del nivel elemental, se estimaba un aumento de la tasa de promoción del 85% al 93%, así como también un incremento del 78,3% al 82% en el último año del nivel intermedio (Conade, 1971).

Cardoso y Faletto (2015) comenzaron a plantear que el «subdesarrollo» de las naciones latinoamericanas no debía ser explicado como una «desviación», sino como una «manera de ser»: esto es, como el resultado de una relación «estructural» e «histórica» de «subordinación» entre los países «centrales» y «dependientes». Para estos sociólogos, la entrada de América Latina en el proceso de industrialización acelerado, mediante la incorporación masiva de capital y tecnología extranjeros, no hacía más que construir una nueva y más extrema situación de «dependencia» económica, científica y tecnológica de nuestros Estados nacionales respecto al mundo desarrollado y sus clases dominantes.

En Argentina, el arsenal teórico y práctico desarrollista también fue interpelado, entre otros, por los campos políticos y educativos: 1) desde el punto de vista político, el retorno de Perón perfiló una posible salida al problema del desarrollo económico con justicia social por la vía de la «liberación» en clave «nacional y popular» (Poder Ejecutivo Nacional, 1973; Puiggrós, 2003); 2) desde el punto de vista educativo, los grupos pedagógicos críticos comenzaron a mostrar que la escuela no era una institución neutral que promovía la movilidad social según la ideología carismática del don, sino una institución burguesa que reproducía las estructuras sociales desiguales (Amar, 2016; 2021): por un lado, Tomás Amadeo Vasconi (1973) y la «izquierda marxista», a través de la combinación de las ideas de Althusser (1970) y Bourdieu y Passeron (1970), sostenían que la Escuela era un Aparato Ideológico de Estado que, a través del ejercicio de la violencia simbólica, inculcaba una ideología dominante que reforzaba las desigualdades de origen social; por otro, el nuevo pensamiento educativo crítico, representado en la figura de Juan Carlos Tedesco (1970), concluía que la «educación oligárquica» no había sido diseñada para responder a las demandas productivas del modelo agroexportador argentino, tal como conjeturaban algunos «desarrollistas católicos» como Cirigliano (1967), sino para formar a los dirigentes políticos dedicados a conservar ese régimen institucional y social;[28] por último, el «nacionalismo popular»[29] revolucionario afirmaba que el Estado «neocolonial», a través del sistema educativo nacional, promovía una cultura «liberal» y «oligárquica» que reproducía no solo un orden de injusticias sociales, sino también las relaciones de «dependencia económica, cultural, científica y tecnológica» entre los países «imperialistas» y los del «Tercer Mundo» (Dinea, 1973 y véase el capítulo escrito por Friedemann, en este mismo volumen).

De esta manera, el ideario de la «década del desarrollo» se fue agotando. Al final, la crisis del desarrollismo no fue capitalizada por las izquierdas latinoamericanas, sino por la ofensiva neoliberal: en Argentina, el «Proceso de Reorganización Nacional» (1976-1983), la atroz experiencia de la última dictadura cívico-militar, terminó de clausurar el modelo de industrialización sustitutiva

28. Para un análisis de la obra de Tedesco (1970), se recomienda la lectura de Pereyra (2020), Pulfer (2020) y Gómez (2020). Para una lectura del debate Cirigliano-Tedesco, se puede consultar a Pineau (2020).

29. Como señala Pulfer en el primero de los tomos de esta serie, en el ensayo político pos «Revolución Libertadora» se volvió frecuente encontrar la distinción entre un «nacionalismo oligárquico» vinculado a los golpes de Estado de 1930 y 1955 y un «nacionalismo popular» ligado al forjismo y el peronismo.

con integración social. A partir de entonces, como señalan Basualdo y Bona (2017), comenzó a configurarse en nuestro país un nuevo «patrón» de acumulación económica apalancado en los procesos recurrentes del «endeudamiento externo», la «valorización financiera» y la «fuga de capitales».

REFERENCIAS

Aberbuj, C.

2022 «Circulación de ideas en torno a la formación docente: una lectura de la reforma educativa argentina de 1968 en clave regional», en Suasnábar, C.; Weber, M.J. y de Oliveira, N.C. (orgs.), *Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais, vol. 2, Educação, Intervenções e Culturas*, Porto Alegre, RS Editora FI.

Alianza para el Progreso

s/f «Carta de Punta del Este, establecimiento de la Alianza para el Progreso dentro del marco de la Operación Panamericana», en *Alianza para el Progreso. Documentos básicos*, s/e.

Althusser, L.

1970 «Idéologie et appareils idéologiques d'Etat», en *La Penseé*, nº 151, pp. 67-125, París.

Amar, H.M.

2016 *Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)*, Buenos Aires, Biblos.

2021 «Los usos intelectuales del pensamiento social francés en la Revista de Ciencias de la Educación», en *Propuesta Educativa*, nº 55, pp. 128-139, FLACSO Argentina, Buenos Aires.

s/f «Gustavo Cirigliano. Educación y proyecto de país», en Cirigliano, G., *Educación y futuro*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria (en prensa).

Aramburu, L.

2009 «El rol de los sociólogos argentinos en la burocracia estatal. El caso del Conade (1961- 1965)», en *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, San Carlos de Bariloche, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.

Arata, N. y Ayuso, M.L.

2009 «Entrevista a Norberto Fernández Lamarra», en Arata, N; Ayuso, M.L.; Báez, Y. y Díaz Villa, G., *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Astigueta, J.M.

1968a *1968, año del cambio en educación*, Buenos Aires, Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

1968b «1968 será el año del cambio en educación. Una disertación del doctor Astigueta», en *Revista Consudec*, año V, nº 117, pp. 8-9, Consudec, Buenos Aires.

Azpiazu, D.; Basualdo, E. y Khavisse, M.

1988 *El nuevo poder económico en la Argentina de los años ´80*, Buenos Aires, Hyspamérica.

Bárcena, A.

2013 «Prólogo», en Franco, R., *La invención del Ilpes*, Santiago de Chile, Cepal-Ilpes.

Basualdo, E. y Bona, L.

2017 «La deuda externa (pública y privada) y la fuga de capitales durante la valorización financiera, 1976-2001», en Basualdo, E. (ed.), *Endeudar y fugar. Un análisis de la historia económica argentina, de Martínez de Hoz a Macri*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bielschowsky, R.

1998 «Evolución de las ideas de la Cepal», en *Revista de la Cepal*, número extraordinario, pp. 21-45, Cepal, Santiago de Chile.

Blanco, A.

2006 *Razón y modernidad. Gino Germani y la Sociología en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P. y Chartier, R.

2011 *El sociólogo y el historiador*, Madrid, Abada Editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C.

1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Les éditions Minuit.

Bravo, A.

1971 «La reedición de la Escuela Intermedia», en Villaverde, A. (coord.), *La Escuela Intermedia en debate*, Buenos Aires, Humanitas.

Buchbinder, P.

2010 *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Cardoso, F.H. y Faletto, E.

2015 *Desarrollo y dependencia en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Cavarozzi, M.

2010 *Autoritarismo y democracia*, Buenos Aires, Eudeba.

Cepal

1962a «El Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social», en *Boletín Económico de América Latina*, vol. VII, nº 2, pp. 121-127, Cepal, Santiago de Chile.

1962b «Desarrollo Económico y Educación en América Latina», en *Boletín Económico de América Latina*, vol. VII, nº 2, pp. 227-253, Cepal, Santiago de Chile.

1962c «La Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina», en *Boletín Económico de América Latina*, vol. VII, nº 2, pp. 205-225, Cepal, Santiago de Chile.

1963 «Parte II. Resumen de los trabajos de la Conferencia», en Cepal, *Informe Provisional de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina*, correspondiente al 10º Período de Sesiones de la Cepal (Mar del Plata, Argentina), Santiago de Chile, Cepal.

Cirigliano, G.

1963 *Temas nuevos en educación*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral.

1967 *Educación y futuro*, Buenos Aires, Columba.

Cirigliano, G. y Zanotti, J.L.

1965 *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*, Buenos Aires, Theoria.

Concilio Vaticano II

1965 *Constituciones, decretos, declaraciones. Documentos pontificios complementarios*, Madrid, BAC.

1966 *Declaración Gravissimum Educationis sobre la Educación Cristiana*, Madrid, Ediciones Paulinas

Consudec

1968 «Encuesta sobre el Anteproyecto de la Ley de Educación», en *Revista Consudec*, año V, nº 117, Consudec, Buenos Aires.

Dussel, I.

2014 «Víctor Mercante: la adolescencia como categoría escolar. La emergencia de una problematización», en Mercante, V., *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Ferrer, A.

2015 *La economía argentina. Desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI*, con la colaboración de Marcelo Rougier, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Franco, R.

2013 *La invención del Ilpes*, Santiago de Chile, Cepal-Ilpes.

Friedemann, S.

2017 «La peronización de los universitarios como categoría nativa», en *Folia Histórica del Nordeste*, nº 29, pp. 113-144, UNNE, Buenos Aires.

Frondizi, A.

2018 «Discursos: creación del Consejo Nacional de Desarrollo (Conade). Palabras pronunciadas por Arturo Frondizi al poner en posesión de sus cargos a los miembros del Consejo Nacional de Desarrollo (Conade), en el jardín de invierno de la Casa de Gobierno, el 8 de septiembre de 1961», en *Visión Desarrollista*, edición digital. Disponible en: <www.visiondesarrollista.org/discursos-conade> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

García Hoz, V.

1946 *Pedagogía de la lucha ascética*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Gaudio, A.

2021 «Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the seventies», en *Rivista di Storia dell'Educazione*, vol. 1, nº 8, pp. 61-69, University Press, Florencia.

Germani, G.

1962 «Sociología y Planificación», en Germani, G., *La sociología científica. Apuntes para su fundamentación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Gómez, S.

2020 "Apuntes sobre la trama política e intelectual de un libro abierto", en Tedesco, J.C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Halperin Donghi, T.

2008 «La Cepal en su contexto histórico», en *Revista de la Cepal*, nº 94, pp. 7-27, Cepal, Santiago de Chile.

Harbison, F.

1962 «Desarrollo educativo y crecimiento económico», en *La educación. Revista interamericana de desarrollo educativo*, año VII, nos. 25-26, OEA, Washington.

Harbison, F. y Myers, Ch.

1964 *Education, Manpower And Economic Growth. Strategies of Human Resource Development*, Nueva York, McGraw-Hill.

Havighurst, R. *et al.*

1973 *La sociedad y la educación en América Latina*, Buenos Aires, Eudeba.

Ilpes

1994 «Resolución 218 (AC. 250). Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social», del 16 de febrero de 1962, en Ilpes, *Resoluciones de la Cepal sobre el Ilpes*, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.

Jáuregui, A.

2013 «La planificación en Argentina: el Conade y el Plan Nacional de Desarrollo (1960-1966)», en *Anuario del Centro de Estudios Históricos «Profesor Carlos S.A. Segreti»*, año 13, nº 13, pp. 243-266, Córdoba.

2015 «El Conade. Organización y resultados (1961-1971)», en *Anuario IEHS*, nos. 29-30, pp. 141-158, Argentina.

Kennedy, J.F.

1961 «Discurso del Presidente Kennedy sobre América Latina (13 de marzo de 1961)», en *Alianza para el Progreso. Documentos básicos*, s/e.

Landau, M; Morello, P.; Otero, M.; Rigal, J. y Santos Souza, A.

2022 *Voces de la educación*, tomo I, *La investigación para el planeamiento educativo en el Ministerio de Educación de la Nación. Entrevista a Norberto Fernández Lamarra*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Medina Echavarría, J.

1963 «Consideraciones sociológicas sobre el desarrollo económico de América Latina», en *Décimo período de sesiones de la Cepal*, Mar del Plata, ONU, Consejo Económico y Social.

Méndez, J.

2017 «"De intelectuales a expertos" en el campo educativo argentino de la década del sesenta. El caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación», en *Praxis Educativa*, vol. 12, nº 3, pp. 708-727, Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa,.

Naciones Unidas y Cepal

1969 *El cambio social y la política de desarrollo social en América Latina*, Nueva York, Naciones Unidas.

Neiburg, F. y Plotkin, M.

2004 «Los economistas. El Instituto Torcuato Di Tella y las nuevas élites estatales en los años sesenta», en Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps.), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Osana, E *et al.*

2012 «Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación en Paraná (1920-1973)», en *Ciencia, Docencia y Tecnolog*ía, año XXIII, nº 44, pp. 73-110, Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos.

Panaccio, M.

2021 *Breve historia de un oxímoron. Experiencias de Televisión Educativa en Argentina (1955-1989)*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Buenos Aires, FLACSO Argentina.

Parsons, T.

1959 «The School Class As A Social System. Some Of Its Functions In American Society», en *Harvard Educational Review*, nº XXI, pp. 297-318, Estados Unidos.

Paulo VI

1967 *Carta Encíclica Populorum Progressio del Papa Paulo VI a los obispos, sacerdotes, religiosos y fieles de todo el mundo y a todos los hombres de buena voluntad sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos*, Vaticano, Librería Editrice Vaticana.

Pereyra, A.

2020 «La sociedad de Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)», en Tedesco, J.C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Pérez Lindo, A. y De Lella, C.

2016 «Emilio Fermín Mignone: las políticas educativas», en Mignone, E. F., *Textos de educación, política y sociedad*, al cuidado de Pérez Lindo, A. y De Lella, C., Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Petit, C.

1968 «La enseñanza católica y su papel en el desarrollo», en *Revista Consudec*, año 5, nº 120, pp. 12-13, Consudec, Buenos Aires.

Pineau, P.

2020 «Virtudes y problemas de fundar una tradición», en Tedesco, J.C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Pontificio Ateneo Salesiano

1967 *Educar*, tomo I, *Pedagogía y Didáctica*, y tomo II, *Metodología de la Investigación Psicopedagógica. Psicología General, Evolutiva y Diferencial*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

Prebisch, R.

1961 «Exposición del Señor Raúl Prebisch, Director Principal a Cargo de la Secretaría Ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina, en la primera Sesión Plenaria, el día 5 de mayo de 1961», en *9° Período de Sesiones de la Comisión Económica para América Latina (4 al 15 de mayo de 1961)*, Santiago de Chile.

1971 *Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica.

Prebisch, R. *et al.*

1961 *Memorándum*, presentado al presidente John Fitzgerald Kennedy el 8 de marzo de 1961, Washington, Naciones Unidas.

Puiggrós, A.

1997 «Espiritualismo, normalismo y educación», en Puiggrós, A. (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*, tomo VIII, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

2003 *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Galerna.

2013 «Del golpe de 1955 al golpe de 1976», en íd., *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

2017 *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*, Buenos Aires, Colihue.

Pulfer, D.

2020 «Cincuenta años de ediciones de *Educación y sociedad en la Argentina* de Juan Carlos Tedesco (1970-2020)», en Tedesco, J.C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Rodríguez, L.G.

2013 «Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960», en *Diálogos*, vol. 17, nº 1, pp. 155-184, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Romero Lozano, S. y Ferrer Martín, S.

1969 *El planeamiento de la educación*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

Rostow, W.W.

1960 *The Stages Of Economic Growth. A Non-Communist Manifiesto*, Cambridge, Cambridge University Press.

Rouquié, A.

1998 *Poder militar y sociedad política en la Argentina (1943-1973)*, Buenos Aires, Emecé Editores.

Rovelli, L.

2009 «Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años ´70 revisitada», en *Temas y debates*, nº 17, pp. 117-137, Argentina.

Santa Cruz, H.

1947 «Discurso del Embajador Hernán Santa Cruz sobre la creación de la Comisión Económica Latinoamericana», en *Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (1º de agosto de 1947)*, Nueva York.

Schultz, T.

1961 «Investment In Human Capital», en *The American Economic Review*, vol. 51, nº 1, pp. 1-17, Estados Unidos.

Southwell, M.

1997 «Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo», en Puiggrós, A. (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*, tomo VIII), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

Suasnábar, C.

2004 *Universidad e intelectuales. Educación y política en Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Flacso-Manantial.

Taquini, A.C. (hijo)

s/f *Nuevas universidades para un nuevo país y la educación superior (1968-2010)*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.

Tedesco, J.C.

1970 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Ediciones Pannedille.

2012 *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E.

2001 *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades (borrador para discusión)*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.

Tenti Fanfani, E.

2015 «Hacia una ciencia social histórica», en íd., *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Unesco y Cepal

1965 *Informe final de la Conferencia sobre la Aplicación de la Ciencia y la Tecnología al Desarrollo de América Latina, organizada por la Unesco en cooperación con la Comisión Económica para América Latina*, Santiago de Chile, Unesco y Cepal.

Vasconi, T.A.

1973 «Contra la Escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación», en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 9, pp. 3-22, Buenos Aires.

Villaverde, A.

1971 «La Escuela Intermedia en la accidentada evolución de la Reforma educativa», en íd. (coord.), *La Escuela Intermedia en debate*, Buenos Aires, Humanitas.

Vuksinic, N.

2019 «Desarrollo, educación y desigualdad: el informe Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social del Conade (Argentina, 1955-1973)», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 20, nº 2, pp. 90-110, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

LEYES, DECRETOS, PLANES Y DOCUMENTOS NACIONALES

Conade

1965 *Plan Nacional de Desarrollo (1965-1969)*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Desarrollo-Presidencia de la Nación Argentina.

1968 *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social*, tomos I y II, Buenos Aires, Consejo Nacional de Desarrollo-Presidencia de la Nación Argentina.

1971 *Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (1971-1975)*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Desarrollo-Presidencia de la Nación Argentina.

Dinea

1973 *Bases para una política educativa del adulto*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

1970a *Política Educativa: Bases*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

1970b *Proyecto N° 13 de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (Anems). Profesores de tiempo completo (Documento 1)*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

1970c *Proyecto N° 13 de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (Anems). Profesores de tiempo completo (Documento 3)*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

1970d *Proyecto N° 13 de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (Anems). Profesores de tiempo completo (Documento 6)*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

1970e *Proyecto N° 13 de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (Anems). Profesores de tiempo completo (Documento 8)*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

1970f *Proyecto N° 13 de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (Anems) (Ley 18.614/1970)*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

Poder Ejecutivo Nacional

1973 *Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional (1974-1977)*, Buenos Aires, Poder Ejecutivo Nacional de Argentina.

Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación

1968a *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación-Trabajos de Base*, Buenos Aires, Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

1968b *Texto del discurso pronunciado por el secretario de Estado de Cultura y Educa-*

ción doctor José Mariano Astigueta en el acto de clausura de la III Reunión Nacional de Ministros de Educación, Buenos Aires, Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

1968c *Resolución nro. 994 del 10 de octubre de 1968*, Buenos Aires, Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

1968d «Texto Aprobado del Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino», en *Anexo del Boletín de Comunicaciones*, nº 45, Buenos Aires.

Capítulo 2

El nacionalismo popular pedagógico en las décadas de 1960 y 1970

SERGIO FRIEDEMANN
UNIPE / Conicet / Universidad de Buenos Aires

El nacionalismo popular es una tradición que, en ocasiones, se nombró a sí misma de ese modo. Lo hizo adjetivándose en contraposición a otros nacionalismos: «católico», «de derecha», «aristocrático», «oligárquico», «elitista».[1] Como en otras corrientes abordadas en este libro, se trata de una tradición política de impacto en nuestro país que, además, se detuvo a pensar la cuestión pedagógica.

«Nacionalismo popular» es, en rigor, una de las categorías disponibles para ubicar a un conjunto amplio y heterogéneo de grupos y actores que, sobre todo en los años sesenta y setenta del siglo XX, articularon y actualizaron sus propias raíces político-ideológicas con otras que se revitalizaron. Fue entonces que cristalizaron ciertas condiciones para que hoy podamos pensar al nacionalismo popular como una corriente educativa, más allá de sus antecedentes y, también, de sus persistencias actuales. Fueron años de transformación y confluencia de discursos provenientes del nacionalismo, el marxismo, el existencialismo, el humanismo y el catolicismo, entre otras tradiciones. Tiempos de radicalización política, de movimientos de liberación nacional y descolonización en el Tercer Mundo, con un fuerte protagonismo de las juventudes en protestas callejeras, organizaciones guerrilleras y movimientos revolucionarios. En ese contexto, la reivindicación del pueblo y de lo popular, desde posicionamientos antielitistas, dio lugar a un nacionalismo de nuevo tipo, pero que se podía remontar a experiencias que lo habían precedido.

Se trata de un fenómeno que excede al caso argentino. Aunque supera las pretensiones de este trabajo, es importante tener en cuenta experiencias pedagógicas, como las de la Revolución cubana y la Unidad Popular en Chile, entre muchas otras, que impactaron de modo parcial en proyectos y propuestas locales. Más aún, podría apuntarse la circulación transnacional de discursos y

1. Somos conscientes de la heterogeneidad que caracteriza, por ejemplo, al llamado «nacionalismo católico». Sobre las diferencias internas a la «familia nacionalista», y acerca de cómo fueron abordadas por la historiografía, véase el capítulo escrito por Darío Pulfer en el primer volumen de esta obra. En estas páginas, nos referiremos a la exterioridad que el propio nacionalismo popular construyó, para afirmarse a sí mismo, respecto de otros nacionalismos.

saberes pedagógicos, así como de especialistas –muchas veces debido a situaciones de exilio– que participaron de reformas educativas en diversos países.

En Argentina, la idea de un nacionalismo popular se liga indefectiblemente al movimiento peronista desde su aparición a mediados del siglo XX. En efecto, muchas de las articulaciones novedosas mencionadas más arriba fueron protagonizadas –aunque no monopolizadas– por el peronismo. Sin embargo, al interior de ese movimiento hubo quienes, contra ellas, proclamaron la recuperación de cierta ortodoxia doctrinaria, generalmente desde un nacionalismo católico y elitista.

En este capítulo, no pretendemos realizar un recorrido exhaustivo y rescatar cada autor o autora y cada experiencia político-pedagógica que pudiera ser calificada como nacionalista popular. Por el contrario, proponemos un recorte histórico, algo arbitrario, que permite dar cuenta de una mirada que creció y se desarrolló en los años sesenta, se expresó pronto en «nuevas formaciones pedagógicas» (Suasnábar, 2004) con el protagonismo de una nueva generación y tuvo la oportunidad de incidir en las políticas educativas implementadas con el retorno del peronismo al gobierno en 1973.

Ese recorrido comienza con el pensamiento de Arturo Jauretche, incluyendo el antecedente de la Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina (Forja) y continúa con la obra de Juan José Hernández Arregui. Luego se detiene en las Cátedras Nacionales de la Facultad de Filosofía y Letras y en los aportes pedagógicos de Adriana Puiggrós a comienzos de los años setenta. Ello implica considerar, en particular, su participación, junto a Justino O'Farrell, en la gestión de esa misma facultad entre 1973 y 1974. Conforme avanza, nuestro texto hace foco en ese breve pero intenso período: nos detenemos en una serie de documentos del Ministerio de Cultura y Educación para después, finalmente, observar la mirada de Rodolfo Puiggrós al frente de la rebautizada Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires.

JAURETCHE: DE FORJA A LA (DES)COLONIZACIÓN PEDAGÓGICA

Podríamos ubicar a Forja como una experiencia nacionalista popular en sí misma. Pero también nos interesa su papel en el desarrollo del pensamiento de Arturo Jauretche. Su participación en Forja y, en particular, su encuentro con Raúl Scalabrini Ortiz, conformaron experiencias formativas que nutrieron su producción más madura (Pulfer, 2020).

En su texto fundacional de 1935, titulado «Manifiesto al Pueblo de la República», Forja dedica un breve espacio a la cuestión educativa. Allí, el problema que sobresale es el de la sujeción de la enseñanza a intereses extranjeros, anticipando en cierta forma el concepto de «colonización pedagógica» que aparecería treinta y dos años más tarde como «yapa» de *Los profetas del odio* (Jauretche, 1997). La laicidad también se destaca en una denuncia que engloba a la enseñanza religiosa y extranjerizante:

> Diversas resoluciones, decretos y leyes en el orden nacional y provincial están dictándose para fomentar la enseñanza religiosa en los colegios y escuelas del Estado y para desvirtuar o abolir la enseñanza laica, al mismo tiempo que se fomenta

> la multiplicación de las escuelas y colegios confesionales de todo orden, a cargo de empresas educacionales extranjeras que explotan la enseñanza pública, que desnaturalizan la conciencia democrática americana, que difunden las tendencias políticas y sociales de sus respectivos países, o que desde el Vaticano les imponen, y que tienen un poder preponderante en las clases gobernantes y en el pueblo por el ministerio sacerdotal que desempeñan, por las riquezas que acumulan y por la influencia que ejercen en sus educandos que después pasan a desempeñar funciones de gobierno (Forja, 1935: s/p).

El problema no es tanto la religiosidad del enseñante, sino su extranjería, que lleva a la incomprensión de los problemas argentinos y sudamericanos. Veremos que la necesidad de partir de «la realidad» (concreta, nacional, popular) será un elemento central del pensamiento de Jauretche, en particular, y del nacionalismo popular, en general.

Otro documento que interesa recuperar aquí es el manifiesto de Forja para los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de 1943. En ese texto, se proclama la necesidad de una «Universidad al servicio de la República», muy diferente de la que había llevado a una situación de «colonialismo económico y cultural». Forja sugiere que la universidad, en lugar de funcionar como un espacio de consagración individual a través de la obtención de un título profesional por sectores privilegiados, debería colaborar en la resistencia a los «mercaderes extranjeros» en nombre del «interés nacional». La Reforma de 1918, señala Forja, positiva en sus «planteos iniciales», «se fue malogrando» con el paso del tiempo. La participación estudiantil es evaluada como positiva, una «conquista básica» de la Reforma, y también la denuncia de la Cátedra que ponía «su inteligencia al servicio de lo foráneo». Pero habían sido los estudiantes y algunos jóvenes profesores quienes realmente habían llevado adelante un cambio, con la hostilidad de la «cátedra magistral y de los cuerpos directivos». ¿En qué consistía el carácter «verdaderamente universitario» que, según Forja, debía imprimirse? En uno que oriente a la universidad hacia la investigación, el trabajo por equipos y el contacto con la realidad (Forja, 1943).

Estos planteos iniciales de Forja aparecerán en Jauretche, pero renovados. En *Los profetas del odio*, de 1957, hay ya una crítica al nacionalismo elitista. Pero es en la «yapa», de 1967, que se puede encontrar su mirada más completa y madura respecto de la cuestión educativa (Pulfer, 2020). Esos diez años que separan a ambas secciones de *Los profetas del odio y la yapa (La colonización pedagógica)*, tal como se lo conoce hoy, comprenden también la década de mayor desarrollo de cierta bibliografía fundante de aquel nacionalismo popular que va a formar a la generación militante de los tempranos año setenta. La pujante producción de ideas desde el campo nacional-popular no debería llevar a intentar delimitar una corriente pedagógica totalmente nueva y original, pura y exenta de hibridaciones con otras más extendidas, tales como el espiritualismo pedagógico, el liberalismo o el marxismo. En efecto, según observa Adriana Puiggrós para el caso de Jauretche, él intenta un posible encuentro entre liberalismo democrático y nacionalismo popular, aún cuando no haya sido comprendido de ese modo por sus interlocutores. El clima de recepción de estas lecturas estuvo marcado por ciertos binarismos en los que la matriz positivista de la Generación del 80 quedaba, toda ella, subsumida bajo un

mismo molde. Nada parecía recuperable de un Sarmiento que aparecía como la antípoda del peronismo, cuyo regreso se anunciaba, por más que haya sido el primer peronismo «quien más extendió la propuesta sarmientina» (A. Puiggrós, 1997: 64)

Para Jauretche, eran peores los sarmientistas que el propio Sarmiento: «en Sarmiento hay mucha tela para cortar, mucho que decir, a favor y en contra» (2020b: 136).[2] Citando a Saúl Taborda, Jauretche afirma que la escuela «fue y es nacionalista». La enseñanza laica y obligatoria tuvo sus méritos porque evitó que las escuelas y congregaciones religiosas extranjeras parcializaran la enseñanza y nacionalizó a los descendientes de inmigrantes. Pero luego condujo a una «desnacionalización cultural» porque «no integró lo nacional en fines culturales propios» (ibíd., 1997: 120-121). En este sentido, «la escuela común obligatoria fue una medida nacionalista de los liberales que cumplió efectos que no se le pueden retacear» (Jauretche, citado por Pulfer, 2020: 48).[3] Laicismo pedagógico, obligatoriedad y función integradora de los inmigrantes son elementos que Jauretche recupera de la Ley Nº 1420 y la tradición sarmientina.

Podemos ver un Jauretche que se nutre de diversas tradiciones sin abroquelarse en ninguna. Las críticas al pedagogo Mantovani (Jauretche, 1997: 132-133), por caso, no dejan de realizarse desde cierto espiritualismo. En todo caso, un espiritualismo nacional-popular que se distingue del academicista y liberal, que, según Jauretche, termina siendo una propuesta educativa solo para grupos privilegiados (A. Puiggrós, 1997: 68).

Así como no hay que rechazar en bloque a Sarmiento, tampoco todo lo extranjero debe ser impugnado como tal, sino que existen componentes que pueden ser asimilados. Allí entra en juego una particular relación entre lo nacional y lo universal: la «cultura nacional», tal como lo afirma Jauretche en *La colonización pedagógica*, libra una contienda, se enfrenta, no contra la cultura extranjera –que es cultura nacional en sus respectivos países de origen–, sino contra la repetición local de repertorios ajenos con pretensión de universalidad, lo cual solo es posible por la expansión colonialista (Jauretche, 1997: 99). El problema radica más en la exclusión de la cultura propia que en la asimilación de la exógena. Ello ha llevado, a través de la zoncera madre («civilización y barbarie»), a confundir civilización europea con cultura y «la nuestra» con la «anticultura» (ibíd.: 101).

Es interesante notar que en Jauretche hay elementos de instrumentalismo estatal que resuenan a reproductivismo pedagógico:[4] «a la estructura material de un país dependiente corresponde una superestructura cultural destinada a

2. Sobre la lectura crítica de Sarmiento, «a favor y en contra», pueden consultarse «Un Facundo que agarró pa' los libros», publicado originalmente en *El Mundo* el 20 de septiembre de 1965 (Jauretche, 2020b), y el prólogo de Jauretche a *Pro y contra de Sarmiento. Guía para maestros*, de Luis Alberto Murray, publicado en 1973. Ambos textos están disponibles como apéndice en Jauretche (2020a).

3. La frase forma parte de *El medio pelo en la sociedad argentina (Apuntes para una sociología nacional)*.

4. No afirmamos, con ello, que Jauretche estuviera a tono con la teoría reproductivista, que apenas comenzaba a circular. Como veremos más adelante, puede decirse algo similar de Hernández Arregui.

impedir el conocimiento de esa dependencia» (ibíd.: 22); la «intelligentzia» es la que «cumple en el campo de la cultura la función que el poder material cumplía en el campo de los intereses materiales» (ibíd.: 103). Pero, a su vez –estamos en 1967–, deja ver que esa dominación, que aún se sostiene en lo político y en lo económico, se ha visto derrotada en el campo cultural gracias a batallas libradas por un «nosotros» en el que Jauretche se incluye victorioso.

En 1968, en una carta a Perón, lo escribe aún con más énfasis que en *La Yapa*:

> Le pido, pues, que me perdone la brevedad de ésta [carta] y, aún más, la amenaza de una extensa que vendrá, salud mediante. Sólo diré que esta actividad de la pluma a que nos dedicamos con otros amigos tenía un solo objetivo: impedir que sepultaran la «segunda tiranía» como habían sepultado la primera, mediante la infamación sistematizada y una falsa visión de la historia. Esta batalla, puedo asegurarle, mi General, está ganada, cosa que es esencialmente mérito de lo que se hizo durante su gobierno, pero también, aunque más pequeño, de haber impedido que se destruyera hasta su memoria (Perón, 1968).[5]

¿Cómo conviven estos elementos de instrumentalismo –o, incluso, reproductivismo– con la posibilidad de derrotar, en la batalla cultural por la historia, a las clases dominantes? Si la colonización pedagógica sigue operando en las instituciones educativas, las contiendas del pensamiento se libran, y se ganan parcialmente, en escenarios alternativos.

Ello no le resta importancia a los dispositivos pedagógicos y aparatos culturales, cuya crítica se despliega en *La Yapa*. El problema de que la escuela tome como punto de partida una realidad lejana a la de los niños no es puramente ideológico, sino también epistemológico y pedagógico. No se trata meramente de cuestionar ese contenido cultural transmitido, que hizo que para el pequeño Jauretche los indios fueran los que veía en las películas de *cowboys* estadounidenses y no los ranqueles que habían habitado su pueblo natal (Jauretche, 1997: 113). No es solo un tema de currículum. El problema de la «desconexión entre la escuela y la vida» (ibíd.: 116) es que, al no partir de la «realidad» (nacional, local, concreta), no habilita a un aprendizaje basado en la propia experiencia del sujeto que aprende. Que el educando tenga un rol activo en su propio trabajo de aprender, requiere que los materiales sobre los que trabaja sean significativos para su experiencia vital. Esto estará también presente en la propuesta de Paulo Freire y en otras corrientes educativas. En cambio,

> la campana que lo llamaba a clase [al niño] era un cotidiano corte entre dos mundos, y su formación intelectual tuvo que andar así por dos calles distintas a la vez, como la rayuela, con las piernas abiertas entre los cuadros.
>
> La escuela no continuaba la vida sino que abría en ella un paréntesis diario. La empiria del niño, su conocimiento vital recogido en el hogar y en su contorno, todo eso era aporte despreciable (ibíd.: 117).

5. Esta carta inédita de Jauretche es una respuesta a una más conocida de Perón que ya ha sido reproducida, por ejemplo, en Galasso (2014: 233).

La reacción frente a quienes consideraban lo vital-popular como algo «despreciable» sí constituye una formulación propia del nacionalismo popular frente a cierto elitismo, ya sea que se le adjudicara a otros nacionalismos o al racionalismo universalista. Lo popular se convertirá, así, en un elemento a rescatar, pero con mayor jerarquía, como punto de partida de la educación e incluso de la elaboración teórica.

Como analizó Sandra Carli, la «memoria de la infancia» de Arturo Jauretche también permite aprehender una mirada acerca de la educación, ahora desde la narrativa autobiográfica.[6] Carli observa esa descalificación de Jauretche a la enseñanza liberal en convivencia con el reconocimiento a la tarea alfabetizadora y social de la escuela. Pero adiciona la importancia de los aprendizajes extraescolares, incluso la idea de una «sabiduría prohibida» por la enseñanza oficial: la que podía obtenerse del tiempo compartido con los «paisanitos», esos niños del campo que se dormían en aquellas clases que complementaban un ritmo vital que coexistía con el trabajo infantil. Distintos que el niño lector en el que se representa, Jauretche rescata la posibilidad de «aprender de la sabiduría de los ignorantes» (citado por Carli, 2011: 43). En su recurrente crítica de la díada civilización/barbarie, recurre a sus recuerdos de la infancia para una mayor comprensión de sus posicionamientos políticos posteriores, alejados del conservadurismo paterno en el que había participado de joven.

«Sacarse el guardapolvo», analiza Carli, «era despojarse tanto de la transmisión familiar como de la transmisión liberal de la historia, que habían negado esas otras culturas infantiles admiradas profundamente por él de niño» (2011: 45). Será un elemento persistente del nacionalismo popular el no limitarse a una idea del pueblo como sujeto y destinatario de la educación, sino también como origen de saberes a ser enseñados y aprendidos, ya sea por fuera de los circuitos de enseñanza oficial, ya sea en su eventual transformación.

Respecto de la enseñanza superior, en *La Yapa* hay una crítica a la universidad del período «modernizador», de 1955-1966, y a los efectos de la Reforma de 1918. Retomando lo planteado por Forja, Jauretche resalta el carácter de privilegio de la universidad, a la que solo una minoría podía acceder y, aunque destaca el desarrollo inicial reformista, por la «presencia del pueblo en el Estado», afirma que el movimiento fracasó porque «no supo integrar la Universidad en el país». El resultado fue «una Universidad aséptica, depurada de toda preocupación vinculada con el destino de la comunidad y, por consecuencia, de la nación, a la que da expertos despreocupados de los fines de la técnica y el resultado de su aplicación» (Jauretche, 1997: 136-137).

No obstante, una vez más, con optimismo, plantea que el estudiante universitario parece haber superado la posición antinacional del pasado, que lo había llevado a enfrentarse al yrigoyenismo y al peronismo. Ahora «se libera del "fubismo"», ya no se concibe como «la "civilización contra la barbarie"», «empieza a pensar como argentino que es estudiante, y no como estudiante, que es además argenti-

6. Esta memoria de la infancia fue publicada en 1972 por la editorial Peña Lillo bajo el título *«De Memoria». Pantalones cortos.*

no» (ibíd.: 142). Vuelven a convivir dispositivos pedagógicos colonialistas y elitistas que reniegan de lo popular con una eventual transformación del estudiantado.

Así como el pueblo es sujeto histórico de transformación, también el estudiante podría serlo en una nueva reforma universitaria por venir. En la coyuntura «caliente» de 1973 y, aunque sin aprobar la lucha armada, la opción de Jauretche en las disputas al interior del peronismo sería la de las juventudes que militaban en su ala izquierda (Jauretche, 1973). Tuvo un lugar al frente del directorio de la Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba), invitado por su rector, Rodolfo Puiggrós. También ocupó un cargo en el Fondo Nacional de las Artes (FNA) y se mantuvo activo dando charlas, a pesar de encontrarse enfermo. En mayo de 1974, luego de dictar dos conferencias en la Universidad Nacional del Sur (UNS), en Bahía Blanca, Jauretche regresó a Buenos Aires el día 24 y falleció a la mañana siguiente.[7]

JUAN JOSÉ HERNÁNDEZ ARREGUI: NACIONALISMO POPULAR COMO MARXISMO Y PERONISMO

A diferencia de Jauretche, la inscripción de Juan José Hernández Arregui en el nacionalismo popular y en el peronismo se realizó desde un explícito marxismo, en una variante historicista y humanista. De allí que sea considerado uno de los principales exponentes de una izquierda peronista intelectual. De formación filosófica, su director de tesis fue el filósofo marxista italiano radicado en Argentina Rodolfo Mondolfo, con quien compartía, además de los estudios sobre filosofía antigua, un interés por pensar la cultura y la educación desde un marxismo humanista y no determinista (Mondolfo, 1957). Arregui abandonó el interés por la Grecia antigua pero profundizó en sus lecturas de la realidad argentina desde un marxismo articulado con el nacionalismo popular peronista, alejado del stalinismo y crítico de las izquierdas locales. Su mirada sobre la educación hizo foco, sobre todo, en el nivel universitario.

Habiendo ingresado por concurso a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Hernández Arregui fue uno de los profesores expulsados en 1955. Luego, le fue imposible retornar por la proscripción explícita que sufría el peronismo en el acceso a la docencia universitaria.[8] Desde entonces, iba a prestar especial atención a la falta de «educación política» en los sectores populares (Carli, 2014) y, a través de libros, conferencias y grupos de estudio, iba a intentar cubrir esa vacancia. Como observa Carli, asumiría la «condición de intelectual que deviene en portavoz de los sectores populares proscriptos» (ibíd.: 84).

7. Esas conferencias fueron publicadas por la UNS en 1974 en el volumen *Enfoques para un estudio de la realidad nacional*. Una edición actual se encuentra en el decimoquinto volumen de las obras completas.

8. El artículo Nº 32 del Decreto Nº 640, del 23/12/1955, consignaba: «No serán admitidos tampoco al concurso, quienes, en el desempeño de un cargo universitario, de funciones públicas o de cualquier otra actividad, hayan realizado actos positivos y ostensibles de solidaridad con la dictadura».

Ya en 1957, en *Imperialismo y cultura*, reflexionaba acerca del rol de la universidad en los destinos del país y apuntaba contra los estudiantes por el papel jugado frente a los golpes de Estado a Yrigoyen, en 1930, y a Perón, en 1955. Al igual que Jauretche, uno de los puntos que miraba con mayor preocupación era la composición social elitista de la universidad tras la anulación del ingreso irrestricto luego del golpe de 1955 (Hernández Arregui, 2005).

En 1960, publicó *La formación de la conciencia nacional*, donde atacó a la «universidad de la oligarquía». Según Hernández Arregui, oligarquía local y colonialismo se articulaban dando lugar a una institución estatal al servicio de intereses particulares:

> La historia de nuestra universidad es, por eso, la historia de nuestra oligarquía. Con breves intervalos, esa oligarquía durante una centuria logró consolidar e imponer a la Nación su despotismo más o menos ilustrado. Esa Universidad, sin ritmo ni estilo peculiar, fue el medio más sutil del predominio espiritual del coloniaje (Hernández Arregui, 2011a: 73).

No es llamativo que afirmaciones como estas hayan sido emparentadas con el reproductivismo pedagógico (A. Puiggrós, 1997).[9] No parece haber intersticios en donde interponer miradas alternativas a las oficiales, ya que «toda educación es denunciada [...] como producto del poder de clase» (ibíd.: 71). Las instituciones educativas reproducen un sistema de ideas y son un instrumento al servicio de intereses delimitados. En un Estado colonial, según el autor, al servicio de una formación antinacional; en un Estado independiente, al servicio de la formación de la conciencia nacional.

Según observa Gómez (2015), una idea que se mantuvo a lo largo de toda su obra fue que la oligarquía terrateniente logró dotar de unidad y homogeneidad al sistema educativo, el cual «se veía limitado a la formación en valores y hábitos de la clase dirigente» (ibíd.: 242). En una escuela creada y conservada para la dominación de esa clase, el pueblo se formaba «una idea engañosa del mundo» (ibíd.: 243).

En más de una ocasión Hernández Arregui citó la famosa *Tesis sobre Feuerbach* de Karl Marx: «el educador necesita a su vez ser educado». En un sistema educativo como el que observaba, era lógico que los propios maestros, provenientes de los sectores medios pero formados en los dispositivos «de la oligarquía», no tuvieran la mirada «nacional» que se requería para romper con la concepción

9. Gómez (2015) plantea una discusión respecto del reproductivismo pedagógico en Hernández Arregui debido a que, por un lado, muchos de sus escritos preceden a la mayor producción y circulación de esa corriente althusseriana y, por el otro, porque entran en colisión con otras bases filosóficas del autor, como el humanismo marxista (como diremos en la próxima nota). A pesar de la discrepancia planteada, Adriana Puiggrós (1997) y Gómez (2015) coinciden en que estos componentes del discurso de Hernández Arregui le impedían al autor identificar el vínculo pedagógico como conflictivo y los dispositivos educativos como el resultado contradictorio que podría desprenderse de una mirada no lineal entre dominación de clase y rol del Estado, como la puesta en juego por Antonio Gramsci.

dominante. Llamemos la atención sobre la necesidad de desmontar ese «desprecio hacia el pueblo y sus manifestaciones culturales»: uno de los elementos que permiten ubicar en una misma coordenada –la del nacionalismo popular– a los pensadores incluidos en este capítulo. La lejanía entre los sectores medios y lo nacional-popular se traducía en una separación entre educadores y educandos, entre intelectuales y pueblo. Es en referencia a esta separación que Hernández Arregui introduce la noción gramsciana de intelectual (Gómez, 2015).

Más allá de la discusión respecto del reproductivismo en este autor, lo que se observa es una teoría instrumentalista del Estado (Thwaites Rey, 2007). Que la superestructura político-cultural sea un reflejo de la estructura económica que la determina (en última instancia o no) y el Estado, por tanto, un instrumento en manos de determinadas clases, o bien que la relación entre base económica y edificio jurídico-político sea de condicionamiento recíproco y el Estado un lugar donde se expresan las contradicciones sociales (y como tal, en disputa), constituyen dos tipos de posicionamientos dentro de la tradición marxista, cuya repercusión sobre una posible teoría de la educación nos resulta hoy evidente. La mirada instrumental respecto del Estado es prístina en los primeros escritos de Hernández Arregui, aunque en sus pasajes de mayor profundidad teórica abona a la segunda biblioteca. Conforme avanzan los años sesenta, se va desarrollando a escala global el llamado «marxismo humanista», que recupera la dialéctica hegeliana y los manuscritos de Marx de 1844 (en especial, el concepto de enajenación), que circulan en español a partir de esa década, y Hernández Arregui se suma a ese despliegue crítico del determinismo.[10]

Esa mirada instrumental se mantiene en torno a la cuestión universitaria. En *Nacionalismo y liberación*, de 1969, afirmaba que «la relación entre el Estado y la Universidad es inescindible», por lo que la autonomía universitaria era una «farsa», «no existe». «La Universidad es un órgano del Estado. Quizá, el más rígidamente adaptado al orden establecido por la clase dirigente. La Universidad es un instrumento del poder político vigente» (Hernández Arregui, 2004: 144).

Él mismo había sido expulsado de esa universidad-instrumento, y ahora denunciaba que «el ideal acuciante de la liberación no figuraba en los programas universitarios» (ibíd.: 145). Su exclusión de las aulas demostraba la «farsa» de la autonomía y la incidencia del colonialismo en los planes de estudio: «un Estado dirigido desde el exterior no formará universitarios o técnicos al servicio del país, salvo que apoyen los planes exteriores. Solo puede transformarse la Universidad conmutando la esencia del Estado colonial por la del Estado nacional» (ibíd.: 145).

Sin embargo, y al igual que Jauretche, observó un cambio hacia finales de los años sesenta que parecía colisionar con la idea de que cosmovisiones alternativas

10. En particular en «¿Qué es el Nacionalismo?» (Hernández Arregui, 1969), el autor se ubica dentro del historicismo y humanismo marxista a partir del aporte de la dialéctica hegeliana y del joven Marx, de Gramsci, de Sartre, de Fanon y de Fromm, entre otros que en esa época discutieron con el marxismo economicista. Esta variante marxista es discutida por Althusser (2011) desde un explícito «antihumanismo». Sería interesante preguntarnos si ello refuta la aparición de elementos reproductivistas (circularan o no con ese nombre) en convivencia con otros que los tensionan.

a las oficiales no cabían en un sistema educativo controlado por las clases dominantes. Ahora, «en los umbrales de la lucha anticolonialista», «el espíritu crítico penetra» en el estudiante (ibíd. 2004: 146).

En 1970, publicó la segunda edición de *La formación de la conciencia nacional*. Entre una y otra edición, el autor observó esa mutación ideológica en buena parte de los sectores medios. En la segunda, un anexo documental comentado por él mismo iba mostrando ese proceso de «nacionalización» (Hernández Arregui, 2011a).

Esto quedó mucho más claro en 1972, en su último libro, titulado *Peronismo y socialismo* e introducido por el autor como un texto de divulgación sin pretensiones teóricas (Hernández Arregui, 2011b). Allí expuso el acercamiento de la clase media a la clase obrera como un avance significativo, aunque destacando que la segunda debía dirigir a la primera, y no al revés. En estas páginas, aparece como un logro la llamada «nacionalización de las izquierdas universitarias» (ibíd.: 96) y la «subversión nacionalista con orientación de izquierda» (ibíd.: 95), en el marco del llamado de Perón a la construcción del socialismo nacional: «La clase media, en especial los estudiantes, en una posición que no tenía ni antes ni durante los gobiernos de Perón, aunque con vacilaciones, es hoy anticolonialista, tercermundista, nacionalista y socialista. Todo lo que es Perón» (ibíd.: 73-74).

Aunque señalando ciertos límites, reivindicaba la enseñanza universitaria durante los primeros gobiernos de Perón. Y arremetía contra la universidad de 1955 por su apoliticismo, por su dependencia respecto de fundaciones extranjeras, por su carácter restrictivo y elitista y por el contenido de su formación. El intelectual parecía observar, a comienzos de los setenta, las condiciones para una reforma universitaria, a la que no desligaba de una transformación de la sociedad: «La universidad [...] exige una reforma total, que no es tarea [...] de la Universidad sino del Estado-Nación libre de las ataduras coloniales, o sea, de los préstamos internacionales que afloran en los planes de estudio» (ibíd.: 97). Mencionaba a las fundaciones Ford y Rockefeller, al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y a la Organización de los Estados Americanos (OEA), entre otros organismos y fundaciones que incidían sobre el contenido de planes de estudio e investigaciones:

> La Universidad representa todavía al colonialismo, pero ya el estudiantado pertenece al país [...]. No hay Universidad Nacional en un país colonial. Tampoco, Universidad autónoma en país alguno [...]. Solo la abolición revolucionaria del colonialismo devolverá a la Universidad no su autonomía sino su misión nacional. Es decir, su autonomía real frente a la servidumbre extranjera. Esa es la única autonomía por la que hay que luchar. La autonomía del país. (ibíd.: 92)

En síntesis, las instituciones educativas siguen siendo expresión de relaciones de poder que se dirimen en otros campos de batalla. No hay transformación posible sin una transformación previa del Estado. Pero sí se observa dinamismo en los sujetos del cambio. El estudiantado cambió, resta que se modifiquen las instituciones, para lo cual se requiere una «reforma total». Ella será posible en un escenario ya abierto: el retorno del peronismo al gobierno en 1973, poniendo punto final a la proscripción y, con ella, espera el intelectual, al colonialismo.

Hernández Arregui no ocupó ningún cargo, pero, en un listado que Montoneros le entregó a Perón, sugiriendo propuestas de nombramientos, aparece ternado como candidato a ministro de Educación (Friedemann, 2021a). Rodolfo Puiggrós lo nombró profesor emérito de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires.[11] Amenazado por la Triple A, falleció de un infarto cuando intentaba huir del país en septiembre de 1974 (Galasso, 2012).

LAS CÁTEDRAS NACIONALES

Uno de los documentos elegidos por Hernández Arregui para el anexo de *La formación de la conciencia nacional*, en su edición de 1970, fue aquel firmado por el «Bloque Peronista de Filosofía y Letras» (Carri *et al.*, 1969). Eran las llamadas «Cátedras Nacionales» (CN), surgidas en la carrera de Sociología de la UBA en 1967. El intelectual veía allí un ejemplo de cómo una parte de la clase media había dado un vuelco ideológico hacia posiciones «nacionales». Si bien esta experiencia ha sido revisada en numerosas ocasiones,[12] en este apartado nos limitamos a observar ciertas prácticas y discursos que nos permiten ubicarla dentro del nacionalismo popular pedagógico.

Su origen está ligado a la intervención sobre las universidades en 1966: resulta paradójico que un impulso por despolitizar las aulas permite explicar el surgimiento de las CN. Entre renuncias y cesantías, se produjeron vacantes que se cubrieron con el nombramiento de profesores provenientes de ámbitos ligados a la Iglesia católica. Pero desde el catolicismo se estaban produciendo profundas transformaciones que dieron lugar al surgimiento de corrientes liberacionistas y revolucionarias. Como venimos observando, lo que denominamos nacionalismo popular es un espacio heterogéneo y se nutre de diversas tradiciones. En las CN confluyen figuras provenientes de un catolicismo en proceso de renovación, del marxismo y del peronismo. A su vez, inciden en ellas contribuciones teóricas y conceptuales variadas, tales como el revisionismo nacionalista, las teorías de la dependencia y los aportes historiográficos de José Luis Romero en sus últimos años de producción dedicados a América Latina (Pulfer, 2022).

En realidad, fueron los estudiantes los que empezaron a adjetivar como «nacionales» a un conjunto de materias y seminarios cuyo origen habían sido las cátedras de Justino O'Farrell y Gonzalo Cárdenas.[13] Según un testimonio

11. Como reconocimiento de la «Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires» a aquellos ciudadanos que «han creado las condiciones necesarias para la independencia nacional» (Resolución del Consejo Superior Nº 92, del 17/7/1973).

12. El estudio más sistemático con el que contamos hoy en día es el de Anabella Ghilini (2022)

13. O'Farrell fue sacerdote, Masters of Arts en Sociología (Universidad de Fordham, Nueva York, Estados Unidos) y obtuvo su doctorado en la Pontificia Universidad Gregoriana (Ghilini, 2022). Cárdenas fue militante de la Democracia Cristiana. La bibliografía suele indicar que tenía formación en Economía con estudios realizados en la Universidad de Lovaina, Bélgica, institución de importancia para el catolicismo postconciliar (Mallimaci y Giorgi, 2007).

de Horacio González, que en ese momento era presidente del Centro de Estudiantes, al comienzo cuestionaron a estos docentes traídos por la intervención, hasta que empezaron «a plantear una especie de marxismo nacionalista o nacionalismo marxista» (Burgos, 2004: 181).

El final de las CN, en 1971, está asociado al cambio de autoridades en la Facultad de Filosofía y Letras tras la caída de Levingston y el comienzo de la presidencia de Lanusse, cuando se concursaron las materias. O'Farrell perdió el cargo al declararse desierto el concurso para titular y Roberto Carri perdió el de adjunto frente a Juan Carlos Portantiero: ante la existencia de las Cátedras Nacionales, comenzó a hablarse de las Cátedras Marxistas.

A pesar del mecanismo formal, O'Farrell y Portantiero acordaron resolver la disputa a través del asambleísmo. Ambos grupos se encargarían de la materia y, en el transcurrir de las clases, los estudiantes votarían a los docentes que debían conservar la cátedra.[14] Más allá de la querella, es importante notar que tanto el nacionalismo popular como la izquierda marxista apelaban a este mecanismo participativo para la resolución del conflicto, desmereciendo el concurso de antecedentes defendido por la tradición reformista. Otras corrientes de la época, como el nacionalismo católico en sus variantes más tradicionalistas y elitistas, se encargarían de prohibir las asambleas y la participación política.

Se puede considerar la propuesta de las CN –y su inserción en el nacionalismo popular– a través de elementos relacionados con su militancia política; con su concepción epistemológica; con el contenido de la enseñanza, la transmisión, la evaluación y los modos de circulación del conocimiento.

Desde el punto de vista político, más allá de la tarea universitaria, sus integrantes coincidían en que su compromiso era inalienable de la participación en el movimiento peronista y de un fuerte vínculo con la clase trabajadora, lo cual se expresó en una relación estrecha con la «CGT de los Argentinos», en cuya sede las CN hacían sus reuniones. Lo universitario quedaba inmerso en la situación política nacional, signada por una dictadura militar y la proscripción del movimiento político de masas al que adherían. A pesar de ciertas diferencias internas, que se iban a acrecentar con el cambio de década, la identidad peronista compartida se complementaba con ciertas ideas comunes en torno al conocimiento y su transmisión.

Desde el punto de vista epistemológico, desde las CN se cuestionaba a las ciencias sociales en cuanto productoras de verdades objetivas, remarcando su carácter político y dando una batalla frente al «cientificismo», al que se acusó de albergar una defensa de la neutralidad valorativa y del apoliticismo. Por su lado, se planteó que el conocimiento de lo social debía proceder del propio pueblo (Argumedo, 1971). Al academicismo se le endilgaba cierta «desvinculación con las necesidades e intereses de las mayorías populares» (Carpio, 2013) e incluso el estar al servicio del imperialismo por subordinar las investigaciones a las posibilidades de financiación de organismos internacionales (Carri *et al.*, 1969). Al contrario,

14. Esa dinámica participativa fue llevando al espacio de Portantiero a hegemonizar la materia. Para un mayor desarrollo de la disputa entre las Cátedras Nacionales y las Cátedras Marxistas, véase Burgos (2004).

la fecundidad de la teoría social debía considerarse en función de su capacidad explicativa respecto de problemáticas concretas y de la realidad nacional.

Respecto del contenido, el tercermundismo fue uno de los ejes vertebradores de la propuesta y estaba contenido en el título de la revista más vinculada a esta experiencia: *Antropología 3er Mundo*. Las CN buscaron incorporar la producción intelectual de líderes revolucionarios del Tercer Mundo, tales como Mao Zedong, Ho Chi Minh, Fidel Castro y el mismo Perón, entre otros, así como de teóricos marxistas y pensadores nacionales y latinoamericanos, como Jauretche y Hernández Arregui. Lo antedicho llevó a afirmar, en ocasiones, desde posiciones adversas, que solo se abordaba bibliografía como la que acabamos de mencionar.[15] Sin embargo, las fuentes desmienten esa caracterización. Por dar un ejemplo, las clases de Sociología Sistemática, dictadas por Roberto Carri, abordaban las sociologías clásicas de Durkheim y Weber, la teoría marxista, el estructuralismo y el funcionalismo, entre otras tradiciones sociológicas, y también las de otras disciplinas, como los aportes de la lingüística (Wittgenstein) y de la antropología (Levi-Strauss) (Carri, 2015).[16]

Algunas de sus propuestas pedagógicas, al menos según testimonios elaborados *a posteriori*, estaban ligadas a la incorporación de formas de «cooperación en el proceso de aprendizaje» (Carpio, 2013), incluyendo las instancias de evaluación. El vínculo con el pueblo como fuente de conocimientos, la construcción de una relación de enseñanza-aprendizaje con una mayor participación del educando, la impugnación de los métodos tradicionales de evaluación y la propuesta de exámenes colectivos fueron algunos de los puntos que las CN habían anunciado como propósitos.

A su vez, reivindicaron el ensayo como modo de circulación del conocimiento frente a la tradición de la «sociología científica» de Gino Germani. Un ejemplo paradigmático que buscó mostrar la efectividad del ensayo desde la «sociología nacional», fue la publicación en 1968 de *Isidro Velázquez, formas prerrevolucionarias de la violencia*, de Roberto Carri, por la Editorial Sudestada, que animaban Rodolfo Ortega Peña y Eduardo Luis Duhalde. Desde el llamado anticientificismo, puede leerse allí una concepción científica alternativa. Se trataba, una vez más, de realizar una apropiación de categorías de análisis y aportes teóricos de manera situada, acorde a la realidad desde la que se investiga y se escribe. Un debate de Carri con Francisco Delich, a partir de una reseña crítica sobre el libro de Jauretche *El medio pelo en la sociedad Argentina, apuntes para una sociología nacional*, de 1966, iba en el mismo sentido. Como observa

15. Por ejemplo: «[Nosotros, a diferencia de las CN,] nos negábamos a reemplazar a Weber por Jauretche o Durkheim por Hernández Arregui» (Portantiero, 2012: 83 [*ca*. 2004]).

16. El programa de la asignatura, cuyo titular era Justino O’Farrell, prevé la inclusión de ese contenido clásico, aunque también incorpora unos pocos textos de referentes del nacionalismo popular como Arturo Jauretche y Juan José Hernández Arregui (Ghilini, 2022). Lo que sí se observa es la mirada epistemológica según la cual los clásicos de la teoría sociológica debían ser analizados en función de su utilidad para una mayor comprensión de la realidad argentina.

Anabela Ghilini, Carri repudiaba que Delich calificara como «no científicas» las contribuciones de Jauretche, quien apelaba al «método del estaño» para reivindicar los saberes de origen popular. «Y no interesa si el sociólogo científico se proclama marxista, funcionalista o estructuralista; cualquiera de esas formulaciones separada de la experiencia histórica y un determinado medio social, es igualmente perniciosa» (Carri, s/p citado por Ghilini, 2022).[17]

Una vez más, la separación entre intelectuales y pueblo, entre educación y experiencia histórica, constituye un eje que marca continuidades dentro del heterogéneo campo del nacionalismo popular. Para los integrantes de las CN, la unidad deseada entre intelectuales y pueblo no podría darse por fuera del movimiento peronista. Por ello, resultaba un proyecto político el fortalecer el llamado proceso de «peronización» y «nacionalización» de los universitarios, que, para ellos, ya estaba en marcha.

Gonzalo Cárdenas expresaba, en 1969, que el «proceso de nacionalización de los universitarios» había comenzado antes del golpe de 1966, pero que a partir de allí se crearon las condiciones para que se tratara de un «hecho irreversible» (Cárdenas, 1969). Según su mirada, la revolución solo sería posible con una convergencia entre «capas intermedias» y «clase trabajadora», tal como la que había emergido en el Cordobazo. Para ello, insistía en el paso indispensable de la militancia estudiantil al peronismo, «el movimiento nacional de masas», para que las luchas contra la dictadura no fueran en vano. Por su lado, el propio O'Farrell se incluyó entre aquellos que «nos hemos ido integrando al pueblo (1971: 74-75).

Poco después, algunos de sus integrantes publicaron un «documento autocrítico» donde se iban a considerar expulsados de la universidad. La mirada crítica tenía que ver con haberse ubicado, según ellos inconscientemente, en el lugar de vanguardia de la revolución, en lugar de dejar que la clase obrera ocupara ese espacio. Los firmantes se ubicaban en la «alternativa independiente» que proponía entonces el Peronismo de Base y las Fuerzas Armadas Peronistas y, junto a su autocrítica, incluían una serie de aciertos.[18]

El principal había sido contribuir a «la llamada peronización de la universidad» y a «la nacionalización mental de los estudiantes» (O'Farrell *et al.*, 1972). Los miembros de las Cátedras Nacionales volverían en 1973 a la UBA, ya no como parte de una pequeña experiencia contestataria de un puñado de cátedras peronistas, sino como conducción de la Facultad de Filosofía y Letras.

DE LAS FRONTERAS A LA INSTITUCIÓN: EL CASO DE ADRIANA PUIGGRÓS

En un trabajo clásico, al que ya nos hemos referido, Adriana Puiggrós (1997) subtitula como «Críticas antiliberales desde la frontera» al análisis del discurso pe-

17. La reseña que disparó el debate se encuentra en Delich (1967) y la respuesta en Carri (1968).

18. No firmaron el documento Horacio González y Alcira Argumedo, más cercanos entonces al «movimientismo» que representaba la organización Montoneros.

dagógico de Hernández Arregui, luego de aludir a las «Críticas con espiritualismo desde el campo nacional popular», con el foco puesto en Jauretche. Luego se dedica a los «herederos pedagógicos»: aquellos que se apropiaron del legado de los referentes del nacionalismo popular para elaborar un discurso educativo más o menos coherente, capaz de ser institucionalizado. Si el campo nacional-popular ya era heterogéneo y se nutría de diversas tradiciones, ese eclecticismo se iba a potenciar en las apropiaciones realizadas por una generación más joven, que tendría a su disposición nuevas cosmovisiones y elaboraciones teóricas, como las de Paulo Freire y las teorías de la dependencia, solo por nombrar dos de las más importantes. Lo que no decía Adriana Puiggrós en ese texto, aunque sí lo había dicho en otros, era que, por detrás de la escritura especializada, estaba una protagonista de la experiencia que relataba.

En 1970, como parte del primer número de la revista *Ciencias de la Educación*, promovida y dirigida por Juan Carlos Tedesco,[19] Puiggrós había publicado un artículo sobre la reforma educativa que impulsaba la dictadura. Como muestra Hernán Amar en un trabajo que forma parte de esta obra, se trataba de una propuesta de reforma desarrollista-católica. En el contexto de la Guerra Fría y la Alianza para el Progreso, fueron los organismos internacionales, junto a agencias planificadoras, los que impulsaron reformas educativas en la región. El dificultoso intento de llevarlas adelante en Argentina, desde su impulso en 1968, tuvo un nuevo capítulo con la llegada, en 1969, de Emilio Mignone a la Subsecretaría de Educación. El texto de Puiggrós constituye, pues, una crítica desde el nacionalismo popular a la tecnocracia y a la injerencia de esos organismos en materia educativa.

En su lectura, Puiggrós consideraba que el proyecto de reforma profundizaría, en lugar de solucionar, problemas como el de la «deserción», que era, en realidad, el del «rechazo» y la «marginación» de determinados grupos sociales (A. Puiggrós, 1970: 52). Se trataba de una reforma con «finalidades políticas ajenas a las de la mayoría de los argentinos». Los planes de reforma, desde una mirada tecnocrática, escribe la autora, se elaboran a partir de estudios y opiniones realizadas en «otras áreas geográficas», de acuerdo a lo sugerido por los organismos internacionales, sin evaluar las «necesidades verdaderas del alumno, el maestro, las familias, las escuelas, el país». Para poder partir de ellas, se debe dar intervención a «los implicados directamente en el proceso educacional». En cambio, se impone «una forma de actuar ya clásica entre nosotros: pensar las cosas en abstracto primero, y tratar de ajustarlas a la realidad después» (ibíd.: 51).

El texto es académico, riguroso. Su tono general, mesurado. Aun así, contra la «asepsia de los técnicos», aparece hacia el final una marcada definición política: «Esta huida de la ideología [...] lo que oculta es el temor a enfrentar la verdad de que solamente desde una ideología nacional y popular pueden comprenderse y solucionarse los problemas del país. Porque los problemas educacionales, son problemas del país» (ibíd.: 53).

19. A pesar de la pluralidad de las intervenciones, la revista acompañó, en general, la mirada crítica de Tedesco respecto del ala izquierda del peronismo (Gómez, 2017).

Esa «ideología nacional y popular» se ve enriquecida, en un texto de 1971, por aportes teóricos novedosos, como los de Althusser, Pichon-Rivière, Chomsky, y, con mayor protagonismo, Paulo Freire. Adriana Puiggrós fue una de las primeras divulgadoras del pensamiento de Freire en Argentina y, probablemente, la primera en ámbitos universitarios.[20] En el artículo aparecen críticas a dos corrientes pedagógicas que observa como dominantes en la historia argentina: el liberalismo positivista y el espiritualismo.

De los diferentes ejes abordados en el texto, nos detendremos en uno: la cuestión del compromiso político de los profesionales. El contexto, como ya vimos, era el del pasaje al peronismo o de «nacionalización» de amplios sectores medios. A esta observación realizada por el nacionalismo popular, Puiggrós le inserta una mirada crítica fundamentada en la cosmovisión freireana. Los profesionales, sostenía, debían insertarse en las luchas del pueblo y en su movimiento de liberación –el peronismo–, no desde el lugar de vanguardia intelectual que introduce desde afuera una teoría que al pueblo le falta, sino en un verdadero compromiso que consistía en «crear junto al pueblo» (A. Puiggrós, 1986 [1971]: 171). Se refería a intelectuales que pasaban de golpe a una práctica pura sin reflexión teórica, luego de sentirse aislados de la realidad social: «Pretenden vaciarse de todo aquello que les dio el sistema y cambiarlo por teorías revolucionarias que no metabolizan, sino que introyectan en bloque, como una serie de slogans». Así, caían en la «educación bancaria» que ellos mismos criticaban: «se vuelcan a la práctica, como si de ellas fueran a surgir mágicamente teorías científicas revolucionarias» (ibíd.: 166).

Puiggrós, egresada de la carrera de Educación, militaba en la Agrupación Docente «Eva Perón» (ADEP) y en el Movimiento Revolucionario Peronista que conducía Carlos «Pancho» Gaitán.[21] Esta agrupación docente produjo en 1973 un documento titulado «Proyecto general de educación, bases para la discusión», escrito en su mayor parte por ella, que «influyó notablemente en las pautas programáticas del Frejuli y en el discurso de Cámpora del 25 de mayo de 1973» (A. Puiggrós, 1979: 17). Puiggrós, en esos años, se fue convirtiendo en la portavoz de la izquierda peronista en cuestiones educativas.

En 1973, bajo el decanato de Justino O'Farrell, fue designada directora de la Carrera y del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras. Ella fue, además, quien sucedió a O'Farrell al frente del decanato. Durante ese período, la facultad fijó como prioridad «la transformación de los contenidos de la enseñanza orientada a quebrar el proceso de colonización pedagógica y cultural» y también los «métodos de enseñanza». En un informe de su gestión, O'Farrell afirmó que se intentó «redefinir la relación docente-alumno» a

20. Según el propio testimonio de Puiggrós, en círculos católicos ya se leía a Freire, pero era desconocido en la universidad. En 1972, seguramente como consecuencia del artículo al que nos referimos, fue invitada a dictar un seminario sobre Freire en la Facultad de Filosofía y Letras (conversación del autor con Adriana Puiggrós, 2/12/2022).

21. Para un recorrido más amplio por la trayectoria de Adriana Puiggrós, véase Carli (2016).

través de diferentes mecanismos, como el «abandono del funcionamiento de las cátedras con clase teórica magistral y trabajos prácticos, como formas pedagógicas aisladas» y la «constitución de pequeños grupos de alumnos coordinados por docentes, con el modelo de funcionamiento de seminarios internos». Aclaró, a su vez, que la experiencia tenía un «carácter de práctica educativa piloto». Respecto de la evaluación, anunció que «se cuestiona el sistema de evaluación del alumno y se halla en estado de discusión y estudio la posibilidad de evaluación mutua docentes-alumnos». Se ensayaron distintos modos según carreras, como autoevaluaciones, exámenes grupales y complementación de exámenes cooperativos e individuales (O'Farrell, 1973).

En la carrera de Educación, se estableció la obligatoriedad de la extensión universitaria, se incorporaron materias comunes con otras carreras con contenido relacionado al estudio de «la realidad nacional y del Tercer Mundo», se ensayaron nuevos métodos de evaluación, como los mencionados más arriba, y se dispuso abrir la carrera «a todos los trabajadores de la educación» a través de la creación de un «régimen especial para cursar materias» a aquellos que no fueran alumnos regulares (ibíd.).

A comienzos de 1974, el plan de estudios fue modificado. Contra el llamado «cientificismo», se definió modificar el nombre de Ciencias de la Educación, por Educación, a secas. El nuevo plan introdujo más contenido histórico, social y político y novedades disciplinares, como los aportes del psicoanálisis y la psicopedagogía.[22]

Es cierto que muchas de las transformaciones anunciadas hubieran requerido años de maduración para mesurar los resultados de una reforma pedagógica deudora de una mirada nacionalista popular. De lo que se trata, en el caso de una reforma inconclusa, derrotada, y a los fines de este capítulo, es de recuperar cómo el nacionalismo popular se expresó alrededor de un intento de transformación institucional, desde la mirada de determinados actores y a través de ciertos documentos que pueden resultar especialmente productivos a esos fines. Ese es el caso del programa de la materia Pedagogía, a cargo de Adriana Puiggrós, formulado para el segundo cuatrimestre de 1973.

Entre los objetivos de la asignatura, se anuncia el conocimiento de «las formas de penetración imperialista [...] a través de la educación» y «el descubrimiento de una educación popular en Latinoamérica y la Argentina, en permanente lucha contra los sistemas educativos establecidos en base al poder político oligárquico-imperialista».

La perspectiva es tercermundista y, a lo largo de las diferentes unidades, se intenta construir un relato histórico donde los proyectos políticos encuentran correlato en concepciones pedagógicas particulares. De ese modo, se visualiza «el aula como particularización de las relaciones sociales del país, y en particular

22. El nuevo plan de estudios fue aprobado por la Resolución del Consejo Superior Nº 313, el 12 de marzo de 1974. Respecto de estas novedades disciplinares, resultaban influyentes los aportes piagetianos introducidos por Emilia Ferreiro, quien pasó a desempeñarse como profesora titular.

de la ubicación del grupo social de pertenencia en la antinomia liberación o dependencia». Existen así «roles prefijados socialmente» en función de la «lucha de clases en la Argentina dependiente», que no puede más que expresarse en la relación pedagógica.

En sintonía con otros exponentes del nacionalismo popular, la educación formal aparece como resultado lineal de determinados intereses ligados a grupos económico-sociales. Es por fuera de las instituciones oficiales que esa reproducción cultural de la dominación de clase opone cierta resistencia. En el programa de Pedagogía, esto último se manifiesta a través del concepto de «educación popular», el cual se presenta de manera transversal, pero es central en una unidad específica en la que se analizan experiencias de alfabetización y educación de adultos junto con los aportes teóricos de Paulo Freire. La deserción escolar, a esta altura una preocupación central de Puiggrós, aparece como un eje a desarrollar en los trabajos prácticos a partir del «descubrimiento por parte de los alumnos de la existencia de una cultura y educación popular fuera del sistema educativo, como resultado de la resistencia del pueblo a la escuela como institución». Por último, podemos subrayar la idea de «descubrimiento» en cuanto introduce un mayor protagonismo del estudiante, sujeto activo de su propio aprendizaje, y no mero receptor. En esa misma línea, se afirma que las clases teóricas serán dictadas por los docentes de la cátedra y también por los alumnos (A. Puiggrós, 1973).

NACIONALISMO POPULAR Y PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN EN EL MINISTERIO

Adriana Puiggrós participó, junto con otros jóvenes funcionarios y militantes de la izquierda peronista, en uno de los equipos de asesores del ministro de Educación Jorge Taiana.[23] Al mismo tiempo, estudiantes y docentes de la carrera de Educación de la UBA colaboraron con el programa de alfabetización de adultos «Crear»,[24] que el ministerio lanzó a través de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (Dinea).[25] Estaba inspirado en la propuesta de Paulo Freire y el brasileño viajó a la Argentina para presentarlo.

23. Taiana también se valió del asesoramiento de figuras provenientes de otros ámbitos, como Emilio Mignone y Horacio Domingorena.

24. «Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción». Erradicar el analfabetismo, que se midió en un 8,6% de la población en el censo de 1960, fue la «Prioridad Uno» del Plan Trienal (1974-1977) en materia educativa. La segunda, «disminuir el semianalfabetismo», ya que el 42% de las personas mayores de 14 años no habían completado la educación primaria, según el mismo censo (Ministerio de Cultura y Educación, 1974).

25. Al frente de la Dinea estaba Carlos Grosso, que había militado en las Juventudes Argentinas por la Emancipación Nacional (JAEN) junto a Ernesto Jauretche (sobrino de Arturo), Rodolfo Galimberti y Augusto Pérez Lindo, entre otros. Además de Grosso, también tuvo un gran protagonismo en las políticas educativas de la Dinea el pedagogo Cayetano de Lella.

Es notoria la articulación del nacionalismo popular con discursos provenientes de la pedagogía de la liberación, tanto en la campaña de alfabetización como en otros espacios de educación de adultos. El pueblo aparece como el sujeto de la educación y, a su vez, del cambio social. Y la educación como una vía adecuada para que el pueblo sea capaz de pensar críticamente «sus problemas existenciales», buscar sus causas y participar activamente «en la solución de sus problemas» (Dinea, citado por Rodríguez, 1997: 307).[26] En sintonía con las propuestas de Freire, la Dinea impulsó espacios de planificación conjunta entre educadores y educandos para dar solución a las problemáticas socioeducativas (Dinea, 1973) y la conformación de «círculos de cultura» por barrio. El método de alfabetización estaba basado en la selección de palabras y temas «generadores» pertenecientes al universo vocabular de los educandos, los cuales eran trabajados con afiches gráficos que invitaban a una reflexión crítica en torno a una situación conflictiva.[27]

En una perspectiva similar, respecto de los secundarios de adultos (CENS), un folleto de 1973 anunciaba que «se partirá de la experiencia propia del adulto» a los fines de lograr «su participación activa y creativa». La educación era entendida allí como «una metodología que devuelve sistematizada al pueblo la cultura que éste produce, para hacerla más útil a la comunidad y a su organización» (Canevari, s/f, citado por Abbattista, 2013: 16).

Otro documento se refiere a la «resistencia cultural» que se había llevado adelante durante el período previo frente a las «costumbres del enemigo»: su lenguaje, su arte, su «escala de valores». En sintonía con elementos que hemos encontrado en Jauretche y Hernández Arregui, pero incorporando las nociones de resistencia y conflicto, que permiten salir con más claridad del reproductivismo pedagógico, se afirma que esa resistencia «presentó una valla espiritual infranqueable de tal solidez, que sirvió incluso como trinchera de contención a la colonización material del país» (Dinea, citado por Rodríguez, 1997: 308).

También se manifestaban, en otras áreas del ministerio, propuestas ligadas a la Pedagogía del oprimido. Como la del Consejo Nacional de Educación, que elaboró un documento titulado «Educación Liberadora para la Reconstrucción Nacional». Allí se concebía al niño como «sujeto de su propio aprendizaje», por lo que éste debía trascender el «rol de espectador». Se postulaba como «educación liberadora» a aquella en la que la relación docente-alumno se conformaba como «un nosotros cuya tarea conjunta consistía en la liberación». Como Freire, negaba el «mero asistencialismo» para sostener una «*asistencialidad emergente y transformadora* -en la que el niño no ejerza el

26. El fragmento corresponde a Dinea, *El método psicosocial. Carpeta del coordinador de Base*, mimeo.

27. Los materiales utilizados por CREAR fueron reeditados en 2008 (Ministerio de Cultura y Educación, 2008). La comparación realizada surge de la lectura conjunta de Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* y, sobre todo, en *La educación como práctica para la libertad*, donde se encuentra con mayor detalle la propuesta para la alfabetización de adultos (Freire, 2004, 2009).

rol de mero depositario de un beneficio, sino que se plasme *con él* y no *en él*-» (Ministerio de Cultura y Educación, 1973: 7).[28]

El Plan Trienal en materia educativa previsto para los años 1974-1977 fue presentado por Taiana en enero de 1974, afirmando la educación basada en el diálogo como uno de los principios para todos los niveles (Ministerio de Cultura y Educación, 1974: 16-17). A su vez, se situaba a las clases trabajadoras como sujetos protagonistas para un programa de «educación-aprendizaje permanente» (ibíd.: 18). Pero también como portadores de saberes a ser transmitidos: «Enseña quien aprende y aprende quien enseña [...] ¡A cuántos obreros y trabajadores conviene escuchar y de ellos tomar el ejemplo!» (ibíd.: 14). Por otro lado, se sugiere la capacitación técnica y manual para toda la población educativa, para «suprimir anacrónicos antagonismos entre trabajadores intelectuales y manuales y, pausadamente, hacer de un estudiante un trabajador y de un trabajador un estudiante». También se introduce una perspectiva de género que resulta poco habitual en los documentos que hemos analizado. Se afirma allí la «incorporación de la mujer al trabajo efectivo», pero a su vez se destaca como una «curiosa discriminación anacrónica» el hecho de que las «áreas de conducción y decisión ofrecen pocas oportunidades a la mujer argentina» (ibíd.: 18). Aunque Adriana Puiggrós ya era la primera decana mujer de la UBA, no dejaba de ser un caso excepcional que seguramente fue considerado por quien redactó el documento.

RODOLFO PUIGGRÓS Y LA UBA DE 1973

Historiador de formación marxista, Rodolfo Puiggrós fue expulsado en 1946 del Partido Comunista por su mirada disonante respecto del naciente movimiento peronista. A partir de su voluminosa obra escrita, puede ser considerado uno de los principales referentes teóricos del nacionalismo popular, al que añadió el adjetivo de «revolucionario».[29] ¿Pero existía en los textos de Puiggrós una particular mirada acerca de la problemática educativa y universitaria? Desde sus inicios en el comunismo, impulsó grupos de estudio, participó de múltiples iniciativas intelectuales, fundó y dirigió revistas, se destacó como polemista, se dedicó a la formación política de la militancia y trabajó como profesor universitario en México. Pero no fue un intelectual del nacionalismo popular dedicado a escribir

28. Las cursivas pertenecen al original. La propuesta es muy similar a la de Freire, que impulsa una educación basada en el diálogo educador-educando, partiendo de las necesidades y puntos de vista de este último y negando la «educación bancaria» en la que el educando es mero depositario (Freire, 2009).

29. No nos detendremos aquí en el nacionalismo popular revolucionario que Rodolfo Puiggrós sugiere en su producción teórica e historiográfica, sino en ciertas intervenciones que permiten visualizar cómo se tradujo ese nacionalismo en su mirada sobre la universidad. Sobre su trayectoria, puede consultarse una amplia bibliografía (Acha, 2006; Friedemann, 2014; A. Puiggrós, 2010). Una versión sintética en Friedemann (2022b).

específicamente sobre educación, como sí lo hicieron Hernández Arregui y Jauretche. Sí fue, igual que ellos, un impulsor y observador del proceso de nacionalización y peronización del estudiantado, y en la correspondencia con Perón se mostró especialmente ocupado en la formación de las juventudes (Friedemann, 2022a). Recién en 1973 tuvo que mostrar que su visión del mundo podía encarnarse en una mirada institucional acerca de la cuestión universitaria. Su gestión como rector de la UBA duró tan solo cuatro meses, pero en diversas entrevistas, discursos y conferencias de prensa mostró cuál era su punto de vista político-pedagógico, que no puede ser desligado de su mirada nacionalista, popular y revolucionaria, como él mismo la caracterizaba.

Su designación se anunció en una conferencia de prensa encabezada por el ministro Taiana. Según el diario *Clarín*, se escucharon durante el acto el himno nacional, la marcha peronista y un homenaje a los «guerrilleros caídos» y a Eva Perón. Los trabajadores no docentes, que venían ocupando los edificios de la UBA, hicieron una entrega simbólica de las llaves de la institución. Taiana los emparentó con «el pueblo», que aparecía como sujeto privilegiado de una discursividad fundacional: dijo estar emocionado y complacido de aceptar «la entrega de este patrimonio de ciencia y de cultura protegido por primera vez en muchos años por el mismo pueblo»; agradeció al personal «que ocupó en nombre del pueblo las instalaciones»; y enmarcó el proyecto de «universidad del pueblo» en la «revolución cultural» que comenzaba. Puiggrós también se refirió a una «inauguración», marcando que ya no se trataba de la misma universidad fundada en 1821, sino de «una nueva universidad» (Clarín, 1973). Pronto la rebautizaría como Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires.

Las políticas universitarias de 1973 no fueron el resultado lineal de lo que impulsara tal o cual sector del peronismo, sino el resultado complejo de políticas llevadas adelante por un entramado heterogéneo, que iba desde el ministro Taiana, pasando por rectores, decanos y demás funcionarios, y que llegaba a las organizaciones políticas del peronismo, con un fuerte protagonismo de su ala izquierda. Aunque también tuvieron participación otros sectores con miradas ideológicas disímiles, a través del asesoramiento al ministro Taiana, por ejemplo, o por parte de senadores que incorporaron elementos disruptivos a la Ley Universitaria. No puede decirse que cada uno de esos actores, empezando por el ministro, expresaran una uniformidad de acción y pensamiento posibles de ser subsumidos en lo que aquí llamamos «nacionalismo popular». Por ello, en este apartado nos detendremos, con mayor énfasis, en la mirada de Rodolfo Puiggrós y en algunas políticas universitarias que resultan ilustrativas de un intento de transformación institucional orientado desde una mirada nacionalista popular.[30]

30. Analizamos las políticas universitarias con mayor profundidad en Friedemann (2021b). Si bien la investigación estuvo centrada en el caso de la UBA, la estrategia metodológica, que incluyó una variación de escalas, nos llevó a incorporar el estudio de las políticas impulsada por el ministerio y un análisis de la Ley Universitaria aprobada en 1974 por el Congreso de la Nación («Ley Taiana»).

La UBA, bajo el rectorado de Rodolfo Puiggrós, y de quienes lo sucedieron,[31] comenzó un proceso de refundación institucional que incluyó desde el cambio de su nominación hasta la transformación de los planes de estudio y la proclamación de una pedagogía liberadora. Desde la mirada de los reformadores, la universidad previa era vista como elitista y cientificista y como un actor al servicio del imperialismo. Elitista, porque solo unos pocos podían acceder a los estudios universitarios; cientificista, porque la ciencia aparecía como un fin en sí mismo; proimperialista, porque las investigaciones que la universidad realizaba y el contenido que enseñaba no tenían que ver con las reales necesidades del país y su pueblo, sino que estaban ligados a los intereses económicos de los monopolios y de las potencias. Se sostuvo que la universidad había sido una isla y que ahora debía dejar de estar desentendida de los verdaderos problemas que ataban al país a la dependencia. En cambio, se proclamó la construcción de una «nueva universidad», o «universidad del pueblo», que debía colocarse «al servicio de la liberación nacional» (R. Puiggrós, 1974).

La implementación del ingreso irrestricto, levantando los exámenes y cupos, significó una duplicación de los ingresantes por año entre 1972 y 1974. En los colegios universitarios Nacional Buenos Aires y Carlos Pellegrini, se eliminaron los exámenes tradicionales y, para 1974, se instauró el sorteo como mecanismo de selección. La cuestión del derecho a la educación se constituyó en uno de los ejes vertebradores de la reforma universitaria de 1973. Era la pregunta por el sujeto: ¿quiénes debían colmar las aulas de las casas de estudio? En palabras de Rodolfo Puiggrós, se trataba de construir una «Universidad nacional y popular», una universidad que sea «efectivamente para el pueblo» y en la que tuvieran «acceso a todas las carreras estudiantes de las clases más humildes del país» (R. Puiggrós, 1973: 14-15).

Según el Rectorado, los cursos y pruebas de ingreso de años anteriores «con su característica restrictiva, contribuían a la formación de élites antinacionales y cientificistas apartadas de los destinos del pueblo de la Nación».[32] La apertura en el ingreso, a través de la eliminación de los exámenes, fue complementada con otras medidas que buscaban revertir lo que era considerado como el carácter elitista de la universidad. Por ejemplo, se anularon artículos del estatuto vigente que restringían la gratuidad y la regularidad de acuerdo a la cantidad de materias aprobadas por los alumnos;[33] se ampliaron los títulos secundarios habilitantes

31. Luego del desplazamiento de Puiggrós, en octubre de 1973 asumió su secretario general, Ernesto Villanueva. Con la sanción de la «Ley Taiana», lo hizo como rector normalizador Vicente Solano Lima, quien renunció cuando falleció Perón y fue reemplazado por Raúl Laguzzi. A pesar de las divergencias, los grandes lineamientos en las políticas universitarias continuaron hasta la llegada del nuevo ministro Ivanissevich y el nuevo rector de la UBA, Alberto Ottalagano, en agosto y septiembre de 1974. Una mirada general sobre la «Misión Ivanissevich» en las distintas universidades nacionales se encuentra en Rodríguez (2015).

32. Resolución del Consejo Superior Nº 209 del 10/8/1973.

33. Resolución del Consejo Superior Nº 39 del 19/6/1973.

para ingresar a la universidad;[34] se abrió la inscripción –también gratuita– a alumnos provenientes de países limítrofes;[35] se crearon becas de ayuda económica para alumnos de bajos recursos[36] y se instalaron guarderías y comedores en algunas facultades (R. Puiggrós, 1974).

En cuanto a lo pedagógico, la reforma de 1973 instaló con fuerza la propuesta de transformar los métodos de enseñanza, otorgando un lugar más activo al estudiante. En esa dirección, se impulsaron nuevos métodos de evaluación dando mayor peso al trabajo grupal y la autoevaluación estudiantil, lo cual despertó fuertes reacciones.[37] La UBA, a un mes de su intervención, anunció cursos de perfeccionamiento para docentes con el fin de «reorientar los métodos pedagógicos existentes [...], destruir la actual estructura vertical y cientificista [...] e implantar una pedagogía que contemple la participación activa de todos los que intervienen en el proceso educativo» (Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1973).

Respecto del contenido, fueron modificados casi todos los planes de estudio. Más allá de las especificidades disciplinares, un elemento en común fue la inclusión de materias obligatorias y optativas con fuerte contenido social y político,[38] la búsqueda de introducir asignaturas que vinculen el ejercicio de la profesión con la «realidad argentina»[39] y, en ciertas carreras en particular, se dio impulso al diálogo con el sector público, en desmedro del privado.[40]

Además, se postuló que debían superarse las diferencias entre trabajo manual y trabajo intelectual, promoviendo situaciones de aprendizaje en espacios productivos. El mayor énfasis en cuanto a las transformaciones impulsadas estuvo fijado en la propuesta de un modelo de universidad centrado en la vinculación del conocimiento con la sociedad y el Estado: se trataba de una mirada instrumental de la institución universitaria, que la colocaba al servicio de causas que la trascendían, ya sea formulada en términos de «liberación nacional y social» o, en forma más moderada, de «reconstrucción nacional». Más allá de las consignas más o menos grandilocuentes, es en el análisis de las medidas concretas que podemos observar esta idea de que la universidad debía cumplir

34. Resolución del Consejo Superior Nº 816 del 16/11/1973.

35. Resolución del Consejo Superior Nº 363 del 30/8/1973 y Nº 630 del 9/10/1973.

36. Resolución del Consejo Superior Nº 540 del 1/10/1973.

37. Este tipo de transformaciones se implementaron de manera diferente en cada facultad (Friedemann, 2021b).

38 Por ejemplo, «Sociología de la Liberación» en la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Derecho; «Historia Nacional y Popular», en Ciencias Económicas; «Historia social de las luchas del pueblo argentino» e «Historia de las luchas populares», en distintas carreras de Filosofía y Letras e «Historia social general y sanitaria de la Argentina», en Farmacia y Bioquímica, entre otras.

39. Como el seminario sobre «Migraciones y Vivienda Popular» en Sociología y «Problemas sociopolíticos de la educación nacional» en Educación, entre otras.

40. Es el caso, al menos, de Ingeniería y de Económicas (entrevista realizada por el autor a Enrique Martínez en 2011; Sbarra Mitre, 1973).

funciones relacionadas a la resolución de problemas sociales y nacionales y sobre todo de las clases trabajadoras, que aparecían como el sujeto privilegiado del cambio social que se proclamaba (Friedemann, 2021b).

Rodolfo Puiggrós, en una entrevista concedida a *Panorama* el 7 de junio de 1973, explicaba las medidas previstas como parte de una revolución cultural que debía acabar con el colonialismo intelectual y con la universidad «aristocrática» (R. Puiggrós, 1974: 28). Respecto de la autonomía universitaria y de la compleja relación entre universidad y política nacional, decía lo siguiente:

> la Universidad tiene que ser una parte decisiva y fundamental de las pautas y de la orientación del gobierno nacional y por lo tanto de todos los argentinos. Si se entiende por autonomía una Universidad que actúe por sí misma, sometida a influencias y directivas que no correspondan a esa orientación general del país, estoy totalmente en contra (R. Puiggrós, 1974: 29).

Se puede notar que, en un contexto muy diferente, la mirada sobre la autonomía coincide con lo planteado por Juan José Hernández Arregui años atrás. Lo que, para este último, traía consecuencias indeseables en el marco de un Estado controlado por la oligarquía, para Puiggrós se convertía en un elemento decisivo en el caso de un gobierno popular. En ambos, la universidad era un instrumento al servicio de causas e intereses que trascendían lo estrictamente universitario.

En otro reportaje, R. Puiggrós (1974) lo afirmaba sin tapujos: la universidad debía ser transformada, tanto en su contenido como en su forma, para convertirse «en un instrumento de la Liberación Nacional, de la Justicia Social y de la construcción de una sociedad sin explotadores ni explotados». Eso no podía lograrse, argumentaba, sin una apertura irrestricta, eliminando las trabas económicas «para que los jóvenes de los sectores con menos recursos económicos puedan desarrollar sus aptitudes intelectuales latentes». Mientras se eliminaban los exámenes de ingreso, manifestaba que era necesaria una formación común de los estudiantes, por lo que propuso como materia para todas las carreras una «Historia social de las luchas del pueblo argentino». Resaltaba la necesidad de «unir la teoría con la práctica desde el comienzo mismo de los estudios», aunque la manera de lograrlo dependía del contenido de cada carrera. La idea de eliminar la distinción entre trabajo intelectual y trabajo manual estaba a la orden del día en las propuestas universitarias. También justificó en esta entrevista la ruptura de los contratos con la Fundación Ford y la prohibición de ejercer la docencia a directivos de empresas multinacionales. Se trataba de evitar condicionamientos respecto del tipo de enseñanza y del nombramiento de profesores. El criterio debía ser «el de la revolución nacional y popular que estamos viviendo» (ibíd.: 39-48).

Osvaldo Soriano lo entrevistó para *Cuestionario*: una revista que dirigía Rodolfo Terragno. Allí, R. Puiggrós (1973) definió qué entendía por una universidad para el pueblo, en el marco de la eliminación de los exámenes de ingreso. Además, sugería que la institución debía ser parte de «una revolución cultural argentina que surja de las luchas de nuestro pueblo» y participar de la revolución científico-técnica, económica y política. El objetivo, decía Puiggrós, era la eman-

cipación del pueblo y el socialismo nacional. Soriano le hizo dos preguntas que es interesante recuperar. La primera, en qué consistía el socialismo nacional. La respuesta de Puiggrós fue que «el socialismo siempre es nacional, no es una abstracción», por lo que se hacía necesario «partir de la realidad» en la que existen «los gérmenes del socialismo nacional». De ese modo, «el camino que lleva a la socialización» estaba basado en la participación y el poder creciente de la clase obrera a través de comisiones internas, procesos de cogestión y de autogestión de las empresas, fábricas, estancias, chacras y de «todos los lugares de trabajo».

La segunda pregunta de Soriano fue si la universidad era colocada en una «posición clasista». Puiggrós dijo que no: «El pueblo no es una sola clase, hay diferentes clases. Nos vamos a colocar fundamentalmente en una posición antioligárquica, de liberación nacional, que lucha por una sociedad mejor. Esta es nuestra posición [...] Clasista sería una universidad obrera» (ibíd.).

Pero Soriano insistía y Puiggrós argumentaba:

> Si lo que Ud. quiere significar es que la lucha por la emancipación nacional, contra la oligarquía, contra las empresas monopólicas tiene un contenido clasista en el sentido de que son determinadas clases las que van a llevar esa lucha, entonces sí estoy de acuerdo (ibíd.).

Puiggrós distinguía entre una «universidad popular», es decir, la universidad de un pueblo compuesto por diferentes clases, y una «universidad obrera o sindical». Al mismo tiempo, recuperaba el clasismo a la hora de pensar el proceso social más amplio de «emancipación nacional». Coherente con su producción teórica e historiográfica, asumía que no era solo la clase obrera la que debía llevar adelante la liberación nacional, pero no dejaba de analizar la historia en términos de clases en lucha. Elementos propios del nacionalismo, en su variante popular, se articulaban con su mirada marxista, dando lugar a un particular punto de vista respecto de lo que significaba una universidad popular en un proceso que se asumía como revolucionario.

A MODO DE CIERRE

Como anticipamos, no se trató aquí de un recorrido exhaustivo por autores y políticas que podrían ser incluidas en un compendio de experiencias e ideas nacionalistas populares. En cuanto corriente educativa, el nacionalismo popular es el resultado de una confluencia de tradiciones políticas e intelectuales que se fue construyendo y fortaleciendo a lo largo del siglo XX argentino y, sobre todo, en los años sesenta y setenta. Aunque ciertos antecedentes, como el caso de Forja o los aportes de Saúl Taborda, podrían ser considerados como tales, no se trata de una corriente pedagógica que tenga una raíz teórica fundante, claramente delimitada. Su razón de ser es la contraposición a nacionalismos que lo precedieron pero que también lo nutrieron conceptualmente. Para lograr esa contraposición, no tuvo más que acudir a otras tradiciones a partir de las cuales fuese posible articular el énfasis en lo popular con lo nacional. Inserto en «nuevas formaciones

pedagógicas» de la época (Suasnábar, 2004), en el contexto que se abrió con el retorno del peronismo al gobierno, impactó en figuras provenientes de otras tradiciones, como el funcionalismo (A. Puiggrós, 1997) o el desarrollismo católico: significativo fue, en este sentido, el caso de Gustavo Cirigliano, que, influenciado por el Concilio Vaticano II, realizó un desplazamiento hacia el nacionalismo popular (Amar, s/f).

A pesar de la hibridez que lo caracterizó, y de la heterogeneidad de sus manifestaciones, estamos en condiciones de concluir que ciertos elementos comunes nos permiten delimitar la existencia de una corriente educativa. Si el énfasis puesto en centrar la mirada en lo nacional, en desmedro de lo extranjero, es atribuible a todo nacionalismo, la articulación con lo popular –como punto de partida de lo nacional– vino a postular una mirada menos jerárquica o, directamente, a subvertir las jerarquías: los de abajo serán los de arriba. Lo extraño no aparece como enemigo sino como aquello posible de ser asimilado desde una mirada centrada en lo propio.

La propuesta no deja de tener connotaciones epistemológicas y, por tanto, pedagógicas. La idea de pensar «desde la propia realidad» podría no referirse a la *Nación* como universalidad de referencia. Y, de hecho, a lo nacional se suman otros modos de entender «lo propio». «Realidad concreta» versus «universalismos abstractos» es otra dicotomía que aparece de forma recurrente en los discursos políticos y pedagógicos que hemos analizado. El acento en lo popular aparece en la consideración del pueblo como categoría histórica de un sujeto de cambio y, además, de la educación. No como su mero destinatario, sino como fuente de conocimiento. El pueblo no solo aprende al ser incluido con la masificación de la enseñanza, también enseña y es núcleo de origen de saberes que deben ser valorados y transmitidos por las instituciones que los hacen suyos. La articulación de lo popular con la preocupación por lo nacional, a partir de los años sesenta, se realizó casi siempre en una variante tercermundista y antiimperialista.

En lo que respecta a la política universitaria, ello tiene otros alcances. A la hora de formular un proyecto no se trata, únicamente, de partir de la realidad político-pedagógica concreta, sino de la necesidad de estudiar esa realidad en función de la construcción de nuevos conocimientos, orientados a los problemas nacionales y a su posible solución. La mirada instrumentalista que aparecía en los diagnósticos críticos respecto de la educación durante dictaduras militares, gobiernos fraudulentos y proscriptivos, se conserva en un potencial gobierno popular. Si los dispositivos educativos son instrumentos de grupos sociales con intereses particulares, también lo son cuando el sujeto privilegiado por el nacionalismo popular parece alcanzar el poder. Pero en tanto la universidad, además de transmitir conocimiento, lo produce, la construcción del conocimiento científico debe ser instrumento de una transformación más amplia que, otra vez, coloca en el centro al sujeto-pueblo. En algunos casos, al articularse con un marxismo heterodoxo, se lo postuló en términos de clase. Pero en pocas ocasiones sostuvo el nacionalismo popular una mirada menos determinista respecto de la relación entre los intereses de un grupo social o clase y la educación formal. Por fuera de las instituciones educativas, en cam-

bio, parecía abrirse un camino a la «descolonización pedagógica» al avanzar la década de 1960.

Si el pueblo, considerado como sujeto, implicó una inversión de las jerarquías tradicionales, colocarlo como artífice de su destino, contra miradas más elitistas, a la hora de abordar las instituciones educativas, tuvo implicancias específicas. Son el sujeto estudiante y sus familias («el pueblo») quienes asumen mayor protagonismo respecto de su propio aprendizaje y de la política que define el rumbo de la educación. El pueblo ya no es el mero depositario de la transmisión y esto se tradujo de diversos modos: asambleísmo, propuestas pedagógicas basadas en una relación más horizontal, autoevaluaciones estudiantiles, enseñanza-aprendizaje entre pares son solo algunos ejemplos. Por otro lado, alfabetización, masificación de la escuela primaria y secundaria e ingreso irrestricto a la universidad aparecían como condiciones para esa equiparación entre estudiantes y pueblo que, en ocasiones, se postuló en términos de horizonte utópico.

Para finalizar, quisiéramos asumir algunas limitaciones que presenta nuestra propuesta y que podrían constituirse en líneas abiertas de investigación. Unas tienen que ver con el espacio y otras con el tiempo. En cuanto a lo primero, nos faltó prestar atención a la escala trasnacional, lo cual permitiría observar tendencias regionales y globales emparentadas con la del nacionalismo popular argentino, por un lado, y experiencias de movilidad que resultaron formativas y enriquecieron las cosmovisiones de figuras y actores relevantes para nuestro tema, por otro. En cuanto al tiempo, el estudio podría ampliarse hacia atrás y hacia delante. No hemos realizado un análisis de experiencias previas a las de los años sesenta y setenta (con una leve excepción a partir de Forja, en cuanto experiencia formativa de Jauretche) que podrían ser ubicadas bajo el nacionalismo popular pedagógico. Aunque nuestro recorte temporal tenga justificación, estas exploraciones podrían enriquecer el análisis en cuanto antecedentes de relevancia. Tampoco hemos podido avanzar en el desarrollo de esta corriente educativa en el contexto de su derrota de la segunda mitad de la década de 1970, lo que implicaría un análisis de miradas autocríticas y conflictividades políticas desplegadas, sobre todo, en el exilio (A. Puiggrós, 1979). Por último, sería interesante continuar dichas indagaciones en el marco de los cuarenta años ininterrumpidos de democracia, incluyendo espectros actuales del nacionalismo popular que tuvo cierto resurgimiento, no exento de reformulaciones, a partir de un nuevo ciclo de gobiernos peronistas desde 2003.

REFERENCIAS

Abbattista, M.L.

2013 «Las políticas de la Tendencia Revolucionaria del Peronismo en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1973-1974) y los modelos latinoamericanos contemporáneos», en *IV Jornadas de Historia Política*, Montevideo.

Acha, O.

2006 *La nación futura: Rodolfo Puiggrós en las encrucijadas argentinas del siglo XX*, Buenos Aires, Eudeba.

Althusser, L.

2011 *La revolución teórica de Marx*, México, Siglo Veintiuno

Amar, H.

s/f «Gustavo Cirigliano. Educación y proyecto de país», en Cirigliano G. (ed.), *Educación y futuro*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, en prensa.

Argumedo, A.

1971 «Cátedras Nacionales: una experiencia peronista en la universidad», en *Envido*, año 1, nº 3.

Burgos, R.

2004 *Los gramscianos argentinos: cultura y política en la experiencia de Pasado y Presente*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Cárdenas, G.

1969 «El movimiento nacional y la universidad», en *Antropología 3er mundo*, vol. 2, nº 3, pp. 41-63.

Carli, S.

2011 *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*, Buenos Aires, Paidós.

2014 «Entre la formación cultural y la educación política de los estudiantes. Las visiones sobre la universidad del rector Risieri Frondizi y del intelectual Juan José Hernández Arregui (1955-1973)», en *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

2016 «Adriana Puiggrós. Ensayo de una biografía incompleta: el exilio mexicano y la génesis del pensamiento crítico sobre la educación en América Latina (1974-1984)», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 17, nº 2.

Carpio, J.

2013 «Apuntes para una reflexión sobre las Cátedras Nacionales», en Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, *Bicentenario*.

Carri, R.

1968 «Un sociólogo de medio pelo», en *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. 4, nº 1, pp. 127-131.

2015 *Obras completas*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

Carri, R. *et al.*

1969 «Sociología: Instrumento de conocimiento y de lucha», en *Cristianismo y Revolución*, vol. 6, nº 22.

Clarín

1973 «Asumió el Doctor Puiggrós en la Universidad».

Dirección de Salud, U.N. y P. de B.A.

1974 Servicio integral a la Comunidad Universitaria. *Aportes para la Nueva Universidad*, (6/7).

Delich, Francisco

1967 «Arturo Jauretche. El medio pelo de la sociedad argentina», en *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. III, nº 2, pp. 302-308.

Dinea, Ministerio de Cultura y Educación

1973 *Asamblea educativa. Informaciones y recomendaciones*, Buenos Aires.

Forja

1935 *Al pueblo de la República. Manifiesto de la Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina*, Buenos Aires.

1943 *Forja y el problema universitario. Manifiesto de la organización universitaria de Forja*, Buenos Aires, Publicaciones de Forja, recuperado de www.labaldrich.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/FORJA-y-el-Problema-Universitario.pdf

Freire, P.

2004 *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

2009 *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Friedemann, S.

2014 *El marxismo peronista de Rodolfo Puiggrós*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

2021a «Del "gabinete montonero" a la Universidad Nacional y Popular de Buenos (1973-1974)», en *Páginas*, vol. 13, nº 31.

2021b *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. La reforma universitaria de la izquierda peronista, 1973-1974*, Buenos Aires, Prometeo.

2022a «Correspondencia Perón-Puiggrós», en Cattaruzza, A.; Melon Pirro, J.; Panella, C.; Prol, M.; Pulfer, D. y Rein, R. (eds.), *Diccionario del peronismo, 1955-1969*, Unsam/Cedinpe.

2022b «Puiggrós Rodolfo José (1906-1980)», en Cattaruzza, A.; Melon Pirro, J.; Panella, C.; Prol, M.; Pulfer, D. y Rein, R. (eds.), *Diccionario del peronismo, 1955-1969*, Unsam/Cedinpe.

Galasso, N.

2012 *J.J. Hernández Arregui, del peronismo al socialismo*, Buenos Aires, Colihue.

2014 *Jauretche, biografía de un argentino*, Buenos Aires, Colihue.

Ghilini, A.

2022 *Intelectuales, universidad y política en los años sesenta. Las Cátedras Nacionales de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*, tesis doctoral, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/138657, última fecha de consulta: 23/09/2023.

Gómez, S.

2015 *La recepción y usos de Antonio Gramsci en el nacionalismo popular pedagógico y la nueva izquierda pedagógica, 1959-1976*, tesis doctoral, Buenos Aires, Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2017 «Sobre los (posibles) contornos de la Nueva Izquierda pedagógica. Una tradición olvidada de los años sesenta-setenta. El caso de la *Revista de Ciencias de la Educación* (1970-1975)», en Orce, V. (ed.), *La educación como espacio de disputa : miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*, tomo II, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Hernández Arregui, J.J.

2004 *Nacionalismo y liberación*, Buenos Aires, Continente.
2005 *Imperialismo y cultura*, Buenos Aires, Continente.
2011a *La formación de la conciencia nacional*, Buenos Aires, Continente.
2011b *Peronismo y socialismo*, Buenos Aires, Continente.

Ivanisevich, O.

1974 «Mensaje de su Excelencia el señor ministro de Cultura y Educación doctor Oscar Ivanissevich», 10 de septiembre.

Jauretche, A.

1973 «Jauretche: Reflexiones sobre la victoria», en *Cuestionario*, nº 3.
1997 *Los profetas del odio y la yapa (la colonización pedagógica)*, Buenos Aires, Corregidor.
2020a *La colonización pedagógica (La Yapa)*, presentación de D. Pulfer, Buenos Aires, UNIPE: Editorial universitaria.
2020b «Un Facundo que agarró pa' los libros, publicado en El Mundo, 20 de septiembre de 1965», en *La colonización pedagógica (La Yapa)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial universitaria.

Mallimaci, F. y Giorgi, G.

2007 «Nacionalismos y Catolicismos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires», *VII Jornadas de Sociología: Pasado, presente y futuro (1957-2007)*, Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación

1974 *Plan trienal. 1974-1977*, Buenos Aires, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.
2008 *Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)*, Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación, C.N. de E.

1973 *Educación liberadora para la reconstrucción nacional*, Buenos Aires.

Mondolfo, R.

1957 *Problemas de cultura y de educación*, Buenos Aires, Librería Hachette S.A.

O'Farrell, J.

1971 «Mensaje a los compañeros», en *Envido*, nº 4.
1973 *Filosofía y Letras en la Reconstrucción*, boletín informativo.

O'Farrell, J. *et al.*

1972 «De base y con Perón. Un documento autocrítico de las ex - cátedras nacionales», en *Antropología 3er mundo*, vol. 10, nº 27-34.

Perón, Juan D.

1968 «Carta de Arturo Jauretche a Juan D. Perón», Buenos Aires, 27/06/1968, en Juan Domingo Perón Papers, Box 4, Hoover Institution Archives, Stanford University, inédito.

Portantiero, J.C.

2012 *Juan Carlos Portantiero: un itinerario político-intelectual. Entrevista de Edgardo Mocca*, Buenos Aires, Ediciones de la Biblioteca Nacional.

Puiggrós, A.

1970 «Reforma y tecnocracia», en *Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 1, nº 1, pp. 48-54.

1973 «Programa de pedagogía. Segundo cuatrimestre de 1973», Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, Archivo personal de Adriana Puiggrós.

1979 «La universidad de 1973-1974», en *Controversia*, año 1, nos 2 y 3.

1986 *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna.

1997 «Espiritualismo, normalismo y educación», en A. Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*, tomo VIII, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

2010 *Rodolfo Puiggrós. Retrato familiar de un intelectual militante*, Buenos Aires, Taurus.

Puiggrós, R.

1973 «Habla Puiggrós», entrevista realizada por Osvaldo Soriano, *Cuestionario*, año 1, nº 3.

1974 *La universidad del pueblo*, Buenos Aires, Crisis.

Pulfer, D.

2020 «Presentación», en Jauretche, A., *La colonización pedagógica (La Yapa)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

2022 «José Luis Romero en los "pasos previos" de la veta latinoamericanista de las "Cátedras Nacionales"», en *José Luis Romero. Obras Completas. Archivo Digital*. Disponible en: <jlromero.com.ar/temas_y_conceptos/jose-luis-romero-en-los-pasos-previos-de-la-veta-latinoamericanista-de-las-catedras-nacionales> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Rodríguez, L.

1997 «Pedagogía de la liberación y educación de adultos», en Puiggrós, A. (ed.), *Dictaduras y utopía en la historia reciente argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 289-319.

2015 *Universidad, peronismo y dictadura, 1973-1983*. Buenos Aires, Prometeo.

Sbarra Mitre, O.

1973 «Reportaje: Diálogo con el Dr. Oscar Sbarra Mitre sobre la enseñanza antinacional», en *Realidad Económica*, nº 14, pp. 36-46.

Suasnábar, C.

2004 *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.

Thwaites Rey, M.

2007 *Estado y marxismo: un siglo y medio de debates*, Buenos Aires, Prometeo.

Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires
1973 «Resoluciones adoptadas por la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires a un mes de la intervención», en *Aportes para la Nueva Universidad*, nº 2.

ENTREVISTAS REALIZADAS POR EL AUTOR

Gutiérrez, G. (2010)
Martínez, E. (2011)
Puiggrós, A. (2022)
Villanueva, E. (2010)

Capítulo 3

Disparen contra la Ley Nº 1420: los ministros de las últimas tres dictaduras y sus ideas sobre la enseñanza primaria y el rol del Estado (1955-1983)

LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ
Conicet / Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata)

¿Quiénes fueron los ministros de Educación de las últimas dictaduras? ¿Cuáles fueron sus ideas y sus principales propuestas? En este trabajo, intentaremos responder estas preguntas analizando las trayectorias, los discursos y las gestiones de los ministros (y sus colaboradores) que actuaron durante las dictaduras autodenominadas «Revolución Libertadora» (1955-1958), «Revolución Argentina» (1966-1973) y «Proceso de Reorganización Nacional» (1976-1983).

En ese marco, desarrollaremos dos hipótesis vinculadas. Por un lado, que de las biografías de los distintos funcionarios se desprendía su pertenencia a redes de instituciones educativas privadas y a asociaciones católicas y partidarias similares y que encarnaban una corriente de pensamiento que abrevaba en el catolicismo conservador. Esta corriente había interpretado que la Ley Nº 1420 debía reformarse y que el Estado tenía que respetar «el principio de subsidiariedad». Por otro lado, mostraremos cómo estos ministros buscaron derogar la Ley de Educación en dos oportunidades y reemplazarla por otra que contuviera este principio y la enseñanza religiosa dentro del horario escolar.

A continuación, brindaremos un breve repaso de las críticas que recibió la norma desde el momento mismo de su sanción. En 1884 se aprobó la Ley de Educación Nº 1420. Esta no se pronunciaba a favor de la laicidad y establecía en su Artículo 8º la implementación de la enseñanza religiosa fuera del horario escolar. Tenía incumbencia en la Capital Federal, las Colonias y Territorios Nacionales y, después de 1905, en las escuelas nacionales asentadas en las provincias. A poco de conocerse, representantes de la Iglesia católica denunciaron que la Ley instauraba el «ateísmo» en las escuelas públicas, dado que la enseñanza religiosa fuera del horario escolar resultaba muy difícil de implementar. Un importante sacerdote no dudaba en afirmar que la Ley estaba «en contradicción con toda la tradición argentina, desde 1536 hasta 1884», y que era «antiargentina, anticonstitucional, anticatólica, antipedagógica, antidemocrática, antifilosófica y antihumana» (Furlong, 1957: 90).

Más allá de estos discursos, existe un consenso entre los analistas de que los católicos compartían con los liberales los mismos círculos de sociabilidad y que gran parte de la elite no cuestionaba el carácter cristiano de la educación que debía imponerse. Ambos estuvieron de acuerdo en aprobar los programas de 1888 para las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación (CNE), que incluían los contenidos Deberes para con Dios y Amor y respeto a Dios como Creador y Providencia, aclarando siempre que los maestros debían abstenerse de dictar dogmas y doctrinas religiosas particulares (Rodríguez, 2018a).

Con la aparición del Partido Socialista a fines del siglo XIX, sus militantes expresaron con insistencia que la Ley Nº 1420 había creado la «escuela popular, gratuita y laica» y sus legisladores presentaron varios proyectos ante el Congreso para eliminar el Artículo 8º y los contenidos que mencionaban a Dios, pues iban en contra, decían, de su «espíritu laico» (Rodríguez, 2018b).

Conocida la Ley Nº 1420, los gobernadores de las provincias, que tenían por mandato constitucional que dictaminar su propia legislación, fueron sancionando nuevas leyes de educación que terminaron conformando un heterogéneo y cambiante mapa en referencia a la enseñanza religiosa: algunas la dispusieron dentro del horario escolar, otras optaron por la neutralidad y unas pocas por la enseñanza laica (Rodríguez, 2018a).

Desde las primeras décadas del siglo XX, la Iglesia católica se dedicó a fortalecer su actividad religiosa y a ocuparse de manera especial de la cuestión social, en un intento de superar al liberalismo y contener el avance del comunismo. Sus representantes apoyaron decididamente el primer golpe de Estado, en 1930. Un año después, fundaron Acción Católica, en 1936, la Federación de Maestros y Profesores Católicos y ya en 1939, el Episcopado creó el Consejo Superior de Educación Católica (Consudec), una asociación que representaba los intereses de los propietarios de las escuelas privadas confesionales. En ese contexto, en 1934 el presidente del CNE, el ingeniero Octavio Pico, afirmaba que, si bien la Ley Nº 1420 le había asignado «un lugar exiguo al desarrollo del sentimiento religioso», innumerables «maestros y maestras han llenado por sí mismos este vacío y elevado el espíritu de sus educandos al conocimiento de esas verdades», mientras que otros, «más pusilánimes, más indiferentes o más sectarios, han omitido toda alusión a esas altas manifestaciones del espíritu humano y han llegado hasta suprimir en los libros de lectura la mención del nombre de Dios» (Pico citado por Tedesco, 1993: 249). En esos años, importantes provincias, como Santa Fe, Catamarca y Buenos Aires, implementaron nuevamente la enseñanza religiosa y se sumaron a Córdoba y Salta, que la tenían desde antes (Rodríguez, 2018a).

En diciembre de 1943, los militares y civiles que encabezaron el golpe de Estado y su ministro del área, Gustavo Martínez Zuviría, impusieron la religión católica a través del Decreto Nº 18411 en todo el país, quedando excluidos aquellos educandos cuyos padres manifestaran su oposición por pertenecer a otra religión, a quienes se les brindaría Instrucción Moral. En los fundamentos de la norma, se decía elogiosamente que la Ley Nº 1420 se había apartado «notablemente de la ley francesa de 1882», la cual, en su Artículo 2º, disponía que la enseñanza religiosa se impartiera «fuera de los edificios escolares», mientras que la 1420 proponía que se diera dentro de las escuelas públicas. Se reconocía, además, que

si bien la Ley no había abolido la enseñanza religiosa en las escuelas, «al fijarle un horario inconveniente la ha hecho imposible y ha dado pie a interpretaciones tendenciosas, que ha acabado por hacer de la escuela argentina una escuela prácticamente atea». Un clérigo resumía, elogiando la norma, que se había dispuesto «enseñanza católica para los católicos; y enseñanza moral laica para los liberales, protestantes, israelitas y musulmanes» (Furlong, 1957: 123).

Después de ganar las elecciones presidenciales en 1946, Juan Domingo Perón continuó esta alianza con la Iglesia católica: ratificó a través de la Ley Nº 12978/47 el Decreto y, durante su primera presidencia, aprobó la Ley Nº 13047/47 (del Estatuto del Docente Privado), que entró en vigencia en enero de 1948. Esta ordenó el sistema de subsidios y dispuso que el Estado debía contribuir con el 100% de los sueldos docentes en aquellas escuelas que eran totalmente gratuitas y con un mínimo del 20% en las que cobraban al alumnado. En 1954, Perón decidió, por distintas razones, enfrentarse con la Iglesia y en 1955 el Congreso suprimió, a través de la Ley Nº 14401, la enseñanza de la religión católica en todo el país. En septiembre de ese año Perón fue víctima de un golpe de Estado, organizado, entre otros, por sectores del socialismo, de la Unión Cívica Radical (UCR), de las Fuerzas Armadas y de la Iglesia católica.

LOS MINISTROS DE LA REVOLUCIÓN LIBERTADORA (1955-1958) Y LA CUESTIÓN RELIGIOSA

A partir del 16 de septiembre de 1955, los generales Eduardo Lonardi (entre septiembre y noviembre de 1955) y Pedro E. Aramburu (entre noviembre de 1955 y abril de 1958) se instalaron al frente del Poder Ejecutivo. Este golpe contó con el apoyo de un grupo heterogéneo que formó alianzas inestables y cambiantes a lo largo del período (Galván y Osuna, 2018). No bien comenzó el régimen, uno de los temas más importantes que estaban en la agenda de la época era la cuestión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Al llegar la «Libertadora», y luego de la experiencia peronista, los socialistas que habían apoyado el golpe supusieron que el proceso de laicización iba a consolidarse en el país e hicieron de la reivindicación de la Ley Nº 1420 y de la figura de Sarmiento algunos de los principales ejes de su discurso (Rodríguez, 2018b). De todos modos, la educación no se volvió automáticamente laica en todo el país. La investigadora Adriana Puiggrós ha señalado que, si bien el gobierno pudo avanzar con el proceso de «desperonización» eliminando la simbología peronista de los textos, los planes de estudio y el calendario escolar, «en la escuela persistía casi intacto el viejo discurso normalista mechado con enunciados católicos. Los retratos de Sarmiento y Mitre convivían con las imágenes de la Virgen de Luján» (2006: 148). Sumado a esto, la situación en las provincias era muy diversa: mientras que en Córdoba, Salta, Catamarca y Tucumán se restituyó la enseñanza religiosa dentro del horario escolar, en otras hubo varios intentos sin éxito (Petitti, 2017) y en una parte de los ex Territorios Nacionales –provincializados en los años cincuenta del siglo XX– se optó por el laicismo: Chubut, Neuquén, Río Negro y Chaco. En otros dos ex Territorios se dispuso la enseñanza religiosa fuera del horario escolar (La Pampa) y dentro del horario escolar (Santa Cruz) (Rodríguez, 2018a).

Frente a esta realidad de las viejas y las nuevas provincias, los socialistas creían que el nuevo régimen cambiaría el estado de cosas. Importantes dirigentes, como Américo Ghioldi y Alicia Moreau de Justo, integraron el gobierno en la Junta Consultiva Nacional, creada por el Poder Ejecutivo. Sin embargo, el nombramiento como ministro de Educación de Atilio Dell'Oro Maini resultó la primera desilusión de los laicistas: se trataba de un abogado, egresado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) con activa militancia religiosa, fundador de los Cursos de Cultura Católica (1922) y de la revista *Criterio* (1928).

En un acto público, el ministro Dell'Oro Maini (1955) se refirió al gobierno peronista como una «pesadilla», una «triste experiencia», una «depravación» y una «dictadura» que resultó la «hondura de la subversión». El programa anti peronista de la Revolución Libertadora apuntaba a intentar convencer a los peronistas, o a sus simpatizantes, de que habían sido víctimas del engaño de un líder corrupto e inmoral (Galván y Osuna, 2018; Ferreyra, 2016). Distintas investigaciones plantearon lo sucedido en las escuelas, describiendo la nueva normativa que se aprobó, dirigida a «depurar» a los docentes que habían trabajado en el período peronista, las acusaciones que se realizaron, las defensas que se esgrimieron y los resultados de estas persecuciones (Ascolani, 2001; Funes, 2008; Petitti, 2014; Rodríguez y Petitti, 2021).

A poco de asumir, Dell'Oro Maini dio a conocer el Decreto Nº 6403/55, que en su artículo 28º autorizaba a las universidades privadas a emitir títulos oficiales: un antiguo reclamo de la Iglesia Católica. Esto provocó inmediatas manifestaciones a favor y en contra, conocidas como «laica o libre». En mayo el conflicto se recrudeció con ocupaciones y protestas en diferentes ciudades a lo largo del país. Para esos días, el ministro había viajado a Lima a la II Reunión Interamericana de Ministros de Educación organizada por la Organización de Estados Americanos (OEA). Debido a las presiones, debió renunciar por vía telefónica desde Perú (Rodríguez, 2018c).

El 17 de mayo asumió en su lugar el abogado por la UBA y afiliado a la UCR Carlos A. Adrogué. En uno de sus discursos, Adrogué hizo referencia al restablecimiento del CNE, que se había cerrado durante el peronismo, y a la nueva asignatura Educación Democrática, en reemplazo de Doctrina Nacional y Cultura Ciudadana, de la época anterior. Los más importantes periódicos y revistas de la época elogiaron enfáticamente los nuevos contenidos, que se ocupaban, por ejemplo, de los «totalitarismos (comunismo, fascismo, nazismo, falangismo) y los personalismos» y de «La segunda tiranía. Advenimiento de la demagogia», haciendo alusión al general Perón (La Nación*,* 1956a). Mientras, la Asociación por la Libertad de Enseñanza organizaba en el Luna Park una multitudinaria reunión con el objetivo de solicitarle al presidente de la nación la derogación de la Ley Nº 1420 y la implantación de la libertad de enseñanza (Petitti, 2014).

Respecto al CNE, en septiembre se dieron a conocer los nombres de tres de los nuevos vocales: Fermín Estrella Gutiérrez (educador y reconocido poeta), Patricio Fulgencio López (maestro de escuela primaria) y Josefina Amelia Pessacq (ex presidenta de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires). Sin embargo, a poco de comenzar a funcionar, el ministro publicó un decreto que dejó sin efecto estos nombramientos debido a «desinteligencias». Los perjudicados denunciaron que Adrogué había dictado una resolución en la que habilitaba la enseñanza religiosa en las escuelas públicas los días sába-

dos y festivos, con la colaboración de personas o instituciones autorizadas (La Nación, 1956b: 3). Esto significaba, continuaban, una «transgresión a la Ley 1420», la cual establecía expresamente en su Artículo 8º que la enseñanza de la religión solo debía dictarse antes o después de las horas de clases y únicamente por los ministros de los respectivos cultos. A medida que pasaban los días, los docentes cesanteados incrementaban el número de apoyos. Una de las pocas agrupaciones que defendió al ministro fue la Confederación Católica de Maestros y Profesores (Rodríguez, 2018c).

Ese mismo mes, distintas instituciones docentes y culturales organizaron un acto de agasajo a los tres ex vocales. Hablaron importantes figuras, tales como el poeta, dramaturgo y educador Germán Berdiales; el pedagogo Ernesto Nelson y el abogado, ex diputado socialista y profesor universitario Carlos Sánchez Viamonte. En otro acto de homenaje estuvieron presentes el doctor en Pedagogía, ex rector de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y ex diputado por la UCR, Alfredo D. Calcagno; el filósofo y futuro rector de la UBA Risieri Frondizi y el pedagogo Juan Mantovani, entre otros.

En enero de 1957, el presidente Aramburu decidió reorganizar parcialmente el gabinete y reemplazó a Adrogué por el abogado especialista en derecho civil, afiliado a la UCR, Acdeel E. Salas. El problema suscitado en el Consejo se dio por terminado abruptamente cuando el funcionario hizo renunciar a todos sus integrantes, designando como presidente al profesor de historia Ricardo Caillet-Bois (La Nación, 1957a). Durante el resto del año no hubo anuncios de importancia, pero sí continuaron y se incrementaron los eventos locales referidos a educación: congresos de educadores, jornadas pedagógicas, mesas redondas estudiantiles, encuestas e investigaciones. Según la prensa, estas reuniones demostraban que la educación pública argentina requería, después de haber pasado por los «años de la tiranía», de una «profunda revisión de sus fines y de sus medios», especialmente en la universidad y la enseñanza secundaria (La Nación, 1957b).

Nos detendremos brevemente en la crónica del Congreso Internacional de Enseñanza Media que se realizó en la ciudad de Córdoba en julio de 1957, puesto que resultó uno de los más concurridos, tuvo el aval del presidente y su ministro de Educación y fue el que mejor expresó las propuestas educativas de la época. Este evento no era un hecho aislado, ya que formaba parte de otros que se habían sucedido en la región y en Europa. Los organizadores argentinos pertenecían a la mencionada Asociación por la Libertad de Enseñanza, creada en octubre de 1955, que estaba afiliada a la Unión Internacional por la Libertad de Enseñanza, con sede en París, que era, a su vez, miembro consultivo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (Rodríguez, 2018c).

El congreso había sido convocado con el propósito de intentar solucionar «la terrible crisis» de la educación. Estuvieron presentes 846 profesores argentinos y extranjeros, entre ellos sacerdotes, religiosos y religiosas de distintas congregaciones y órdenes. La Comisión Honoraria estaba conformada por el presidente Aramburu, el ministro Salas, el interventor federal de la provincia de Córdoba, el Jefe de la IV División del Ejército y el director del Liceo Militar cordobés. Por el lado de la Iglesia, participaron monseñor Antonio Caggiano,

el arzobispo de Córdoba, Fermín Lafitte, y el presidente del Consorcio de Colegios Católicos de Córdoba, el reverendo P. Terán. La Comisión Organizadora fue presidida por el padre Dionisio Cueva y como vocales figuraban profesores de Rosario, Tucumán, Buenos Aires, San Juan y Córdoba. Hubo delegaciones del extranjero: de la República Federal de Alemania, Bolivia, Brasil, Chile, Honduras y Uruguay (Rodríguez, 2018c).

En las conclusiones se señaló que la enseñanza religiosa no podía estar ausente en ninguno de los dos niveles de enseñanza y que el Estado debía cumplir una función supletoria o subsidiaria de la iniciativa privada. La legislación debía contemplar, seguían, la repartición proporcional de los fondos del presupuesto escolar y la igualdad de derechos de todos los que ejercían la docencia y de todas las instituciones para otorgar títulos. Asimismo, afirmaban que las escuelas oficiales debían ser confesionales cuando hubiese un número suficiente de alumnos cuyos padres así lo deseaban. En suma, este congreso, aunque se decía «internacional», buscaba interpelar y presionar a las autoridades educativas en un contexto más general en el que los grupos católicos a favor de la «libertad de enseñanza» continuaban manifestándose en las calles (Rodríguez, 2018c).

LOS FUNCIONARIOS DE LA REVOLUCIÓN ARGENTINA (1966-1973): SUS INTENTOS DE DEROGAR LA LEY Nº 1420 Y REFORMAR EL SISTEMA

En 1966 se produjo un quinto golpe de Estado y asumió la presidencia de facto el general Juan Carlos Onganía, inaugurando una dictadura que se prolongaría hasta 1973. Con el propósito de hacer al Estado más «racional», se jerarquizó el área de Planeamiento, subiendo de rango al Consejo Nacional de Desarrollo (Conade), entre otras medidas. Los ministerios fueron reducidos de 8 a 5 y el de Educación descendió al nivel de secretaría hasta 1969, cuando pasó a ser el Ministerio de Cultura y Educación. En el contexto de la Guerra Fría y del marcado anticomunismo reinante, el texto de la Ley de Ministerios explicaba que era de su competencia «preservar, promover, desarrollar y contribuir a la elevación de la cultura nacional y a la consolidación de los valores y tradiciones espirituales y morales» (Rodríguez, 2013).

El primer secretario de Educación de Onganía fue Carlos María Gelly y Obes, abogado recibido en la UBA, integrante de la Junta de Historia Eclesiástica Argentina y director del Museo Saavedra. Admirador del dictador español Francisco Franco y de su modelo educativo, intentó, sin éxito, eliminar el sistema mixto de las escuelas públicas. En octubre estuvo en España inaugurando las obras del Colegio Mayor y firmando la incorporación de la Argentina a la Oficina de Educación Iberoamericana (Rodríguez, 2013). Durante su gestión, llegó al país el pedagogo del primer franquismo e integrante del Opus Dei Víctor García Hoz. Dio dos conferencias en Buenos Aires, organizadas por la Fundación Nuestra Señora de la Merced, con el auspicio del Consudec y volvió al país al año siguiente, invitado por el Consejo (Rodríguez, 2016).

Junto a Gelly y Obes fueron nombrados Luis Jorge Zanotti (director general de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior);[1] José Mariano Astigueta (presidente del CNE);[2] Alfredo M. Van Gelderen (vicepresidente del CNE)[3] y Luis Ricardo Silva (secretario general entre 1969 y 1971, y luego presidente, del CNE).[4]

En junio de 1967, Gelly y Obes fue reemplazado por Mariano Astigueta, quien designó como subsecretario a Juan Rafael Llerena Amadeo. En 1964, Llerena Amadeo había participado de la Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada en Buenos Aires y hacía suyas las conclusiones del evento en distintas declaraciones públicas, en las que se resumían sus ideas respecto al rol del Estado en la educación. Consideraba que el Estado debía garantizar la plena vigencia de la «libertad de enseñanza» y respetar los derechos de las escuelas privadas de abrir y organizar escuelas, formular planes y programas y el contenido ideológico de la enseñanza, elegir profesores y textos, utilizar los métodos que consideraran idóneos, disciplinar la vida escolar y su vida interna, calificar y promover a su propio alumnado, otorgar títulos y participar equitativamente en el presupuesto escolar. En relación con esto último, sostenía que ese pedido se fundamentaba en la justicia distributiva o principio de subsidiariedad explicado en encíclicas papales, a cuyo ejercicio estaba obligado el Estado, quien debía destinar suficientes medios económicos a asegurar la vigencia de la escuela privada (Consudec, 1964).

En consonancia con estas nociones, el secretario Astigueta presentó un anteproyecto de Ley Orgánica de Educación que buscaba reemplazar la Ley Nº 1420, de 1884 (Rodríguez, 2013). Este anteproyecto, elaborado por la Oficina Sectorial de Desarrollo/Educación en 1968, fue escrito por una comisión espe-

1. Zanotti era maestro normal de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta y se había graduado como profesor de pedagogía en la UBA. Del Mariano Acosta eran también Van Gelderen y Silva. En ese momento, Zanotti era docente en la UBA, columnista sobre temas de educación en el diario *La Nación* y, desde 1968, rector del Instituto Católico Juan XXIII.

2. Astigueta era abogado, egresado de la UBA. Había sido representante de los institutos educativos privados en el Consejo Gremial de Enseñanza Privada, entre 1953 y 1966, y consejero en la Facultad de Derecho de la UBA, entre 1958 y 1962. También había sido ministro de Educación durante el gobierno de facto de José María Guido (1963) y pertenecía al Ateneo de la República. Junto con Mario Amadeo, en 1965, había integrado el Consejo Directivo del Instituto Argentino de Cultura Hispánica (Rodríguez, 2013a).

3. Van Gelderen fue el primer director del Servicio Nacional de Enseñanza Privada (SNEP), creado en 1960, durante la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1962). Estaba vinculado, igual que Gelly y Obes, al establecimiento católico Escuela Argentina Modelo. En un reportaje, reivindicó su militancia en la Acción Católica: «fue una escuela de vida que formó dirigentes para el país». A modo de ejemplo, contaba que en 1966 el Jurado Nacional de la Cámara Junior de la Argentina había elegido a 10 jóvenes sobresalientes de todo el país y «cuando nos juntamos los 10 resulta que todos nos conocíamos y los organizadores del concurso se sorprendieron, por eso nos preguntaron de dónde veníamos y claro, éramos todos de la Acción Católica».

4. Uno de los funcionarios del SNEP era Luis Ricardo Silva, profesor de Letras del Mariano Acosta, abogado de la UBA, especializado en temas educativos, quien trabajaba en colegios privados (Rodríguez, 2013).

cial integrada por los abogados católicos y profesores de la Universidad Católica Argentina (UCA) Juan A. Casaubón, Juan M. Bargalló Cirio y Germán Bidart Campos. Este último había sido decano de la Facultad de Derecho de esa casa de estudios entre 1962 y 1967. También participó el ingeniero León Halpern, presidente de la Asociación de Institutos Privados y orador en la Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada, de 1964.

La norma acortaba la obligatoriedad escolar a un período de cinco años e introducía el nivel intermedio de cuatro años y, aun en este caso, legalizaba el incumplimiento de la misma en los casos en que el Estado no proporcionara el servicio educativo por razones geográficas. Para esa época, Astigueta dio una conferencia ante los ministros de Educación de las provincias y explicó que el anteproyecto aplicaba además el «principio de subsidiariedad» del Estado, favoreciendo al sector privado: «implanta las escuelas financiadas por el Estado y los padres, a medias. También permite ceder aulas a las instituciones (municipalidad, comunidades religiosas), es decir, termina con el estatismo» (Primera Plana*,* 1968: 19). Si bien no lo decía públicamente, era su intención restituir la enseñanza religiosa, como sugería el subsecretario de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Benicio C. A. Villarreal –egresado de la Escuela Normal Mariano Acosta y profesor de la UCA–, quien afirmaba: «Porque una cosa es cierta: si esta Revolución Argentina no es capaz de desterrar el laicismo de la escuela pública, no habrá facilitado el reencuentro del pueblo argentino con su tradición más auténtica, y, por lo tanto, habrá traicionado su razón de ser» (Consudec, 1967: 5).

Cuando el borrador de la ley se presentó ante el Conade, los ministros de Defensa y Bienestar Social se manifestaron en contra por su extremo elitismo y porque era contrario a las propuestas de los organismos internacionales de extender la obligatoriedad. En febrero de 1969 se dio a publicidad un nuevo anteproyecto que modificaba sustancialmente lo expuesto en el anterior, pero no prosperó.

En el medio de este episodio, Astigueta diseñó, en octubre de 1968, el «Anteproyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino-Trabajos de Base», conocido como «Reforma Educativa». El punto más importante del documento era que implementaba la escuela intermedia, pero esta vez en el marco de la Ley Nº 1420, que no habían podido derogar y que garantizaba toda la obligatoriedad. Los especialistas partían del diagnóstico de que el problema del sistema educativo era la falta de articulación entre el nivel primario y la secundaria (de cinco años) y que esto generaba una importante deserción entre los últimos años de la primaria y los primeros de la secundaria. Aseguraban que la escuela intermedia solucionaría la deserción porque brindaría una orientación laboral que la haría más atractiva para los alumnos. Además, atendería a un período de la adolescencia específico como la pubertad, que iba de los 11 a los 14 años. El nuevo nivel, se aseguraba, otorgaría «algunos aspectos prácticos que permitan a quienes no deseen o no estén en condiciones de continuar otros estudios, una rápida integración al mundo del trabajo» (González Rivero, 1971: 14). Para uno de sus mentores, Gustavo Cirigliano, esta «formación práctica», cursada en talleres según las orientaciones, aumentaría «la calidad de los recursos humanos, lo que permitirá hacer real nuestro aporte necesitado e inevitable de contribuir al desarrollo de América Latina» (1971: 102). En síntesis, estos pedagogos pen-

saban la escuela intermedia como una etapa de culminación de los estudios de la mayoría de la población y la puerta de entrada al mercado de trabajo de jóvenes que tenían 14 años o menos.

Los puntos 4 y 5 del documento seguían las recomendaciones internacionales que proponían suprimir la Escuela Normal como institución responsable de la formación de maestros y crear Institutos de Formación Docente de nivel terciario: todo ello se concretó. Por último, se impulsaba la descentralización con el objeto de colocar a la administración educativa bajo la responsabilidad de las provincias o de las comunas locales. Este ítem también intentaba materializar las sugerencias de los organismos, pero la forma en que se aplicó provocó serios conflictos en las jurisdicciones y debió suspenderse (Rodríguez, 2013).

En mayo de 1969, ocurrió una importante movilización de estudiantes y trabajadores en Córdoba, conocida como «el Cordobazo», y Onganía debió cambiar su gabinete. Como ministro, fue designado Dardo Pérez Guilhou: abogado por la UNLP, becario del Instituto de Cultura Hispánica y profesor y rector de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) entre 1967 y 1969. Miembro de la Academia Nacional de Historia, en 1960 había participado de la creación de la Universidad de Mendoza, de carácter privado.

Como subsecretario de Educación, Pérez Guilhou nombró Emilio Fermín Mignone, de quien era amigo desde los tiempos de Acción Católica. Mignone había sido director general de Educación de la Provincia de Buenos Aires, entre 1949 y 1952, y había estado viviendo en los Estados Unidos como funcionario del Departamento de Educación de la OEA, entre 1962 y 1967. Había vuelto al país ante el ofrecimiento de ser asesor en educación superior y universitaria del Conade (Rodríguez, 2013). Según su biógrafo, Mignone se llevaba muy mal con Astigueta, de quien dijo que estaba haciendo «una política reaccionaria feroz» en las universidades (Del Carril, 2011). Por otra parte, Mignone, Van Gelderen y el hermano Septimio Walsh (secretario del Consudec) habían participado de la «resistencia católica» contra Perón en 1955 (Del Carril, 2011).

Pérez Guilhou se rodeó de otro conjunto de asesores católicos, tales como Antonio Salonia, egresado de la UNCuyo, diputado provincial en Mendoza por la UCR Intransigente, subsecretario de Educación del presidente Arturo Frondizi, entre 1958 y 1962, y fundador, en 1969, de la escuela privada Nueva Argentina 2000. También estaban Van Gelderen, Silva (que ascendió a presidente del Consejo Nacional de Educación) y Gustavo Cirigliano. Este último era profesor de la UBA y de la UNLP. Algunos de estos pedagogos (Salonia, Zanotti, Silva y van Gelderen) solían escribir juntos defendiendo la reforma en distintas revistas católicas (Rodríguez, 2013).

Cuando Onganía se fue del gobierno, asumió el general Roberto Marcelo Levingston, y José Luis Cantini quedó como encargado de la cartera. Cantini era abogado por la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y había sido vicerrector de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), entre 1963 y 1966, rector de la propia UNL, nombrado por Astigueta, entre 1967 y 1968, y rector de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), el primero en esa casa de estudios, entre 1968 y 1970.

Conferencista en el Ateneo de la República, conocía a Mignone desde los años cuarenta, cuando integraban el Consejo Superior de la Juventud de Acción Cató-

lica, y habían estado juntos en el partido Unión Federal. Cantini continuó implementando los cambios, pero a mediados de 1971 debió renunciar y asumió Gustavo Malek (ex rector de la Universidad Nacional del Sur), ministro del último presidente de facto, Alejandro A. Lanusse, quien dispuso la suspensión de todo lo realizado. Los funcionarios vinculados a la reforma se alejaron de la cartera y algunos, como Mignone y Llerena Amadeo, fueron contratados por organismos internacionales (Rodríguez, 2013).

Desde la prensa católica se lamentaban por la suspensión, dado que, desde el Consudec, habían apoyado decididamente la reforma y en muchos de los establecimientos estaban implementando la escuela intermedia. A esa altura, se quejaban, había sido todo una «triste experiencia» que los condujo a una «situación caótica» (Rodríguez, 2013).

De acuerdo a interpretaciones de la época, con el general Lanusse y el ministro Malek avanzaron en el campo educativo los funcionarios y las posiciones «laicistas y socialistas» (Del Carril, 2011: 161). A fines de 1972, Malek dio a conocer los nuevos programas para el nivel primario en Capital Federal y el Territorio Nacional de Tierra del Fuego, que provocaron la indignación de la jerarquía eclesiástica. Los sacerdotes afirmaban que se habían suprimido de los programas vigentes desde 1961 todos los contenidos referidos a la moral y a Dios. Específicamente, se había eliminado el ítem «Noción de Dios. Deberes para con Él», vigente casi ininterrumpidamente desde fines del siglo XIX (Rodríguez, 2018a). Lo «extraordinariamente curioso», reclamaban los católicos, era que se hizo en «total silencio», sin consultar ni a los docentes ni a «los padres de familia afectados». Este «currículum ateo» restauraba «el más crudo y gélido ateísmo teórico y práctico en las aulas de las escuelas de jurisdicción nacional» (Consudec, 1972: 74).

LOS MINISTROS DE LA ÚLTIMA DICTADURA (1976-1983): REPRESIÓN, SUBSIDIARIEDAD DEL ESTADO Y NUEVA LEY DE EDUCACIÓN

Los integrantes de la última dictadura, del autodenominado «Proceso de Reorganización Nacional» (PRN) pretendieron cambiar el sistema educativo y hacerlo «acorde a las necesidades del país», según rezaba el Acta del 24 de marzo de 1976. Este régimen se caracterizó por la feroz represión desatada, que dejó un saldo de 30 mil desaparecidos. De acuerdo a la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep) y a la Comisión Provincial por la Memoria (CPM), el 21% eran estudiantes y, dentro de este grupo, 340 eran alumnos secundarios. Además, fueron detenidos-desaparecidos alrededor de 600 maestros y profesores.[5] Con este último golpe, veremos que asumieron en la cartera educativa varios funcionarios de la dictadura de la Revolución Argentina vinculados a la (frustrada) escuela intermedia.

5. Datos extraídos de desaparecidos.org (www.desaparecidos.org/arg/victimas/maestros.html). Cabe aclarar que no estamos sumando a los profesores universitarios, que fueron muchos más. Solo en la UNLP, se cuentan alrededor de 700 desaparecidos.

Del 24 al 29 de marzo de 1976 estuvo al frente del ministerio un oficial de la Armada: el contralmirante César Augusto Guzzetti. En ese breve lapso, salieron publicadas varias resoluciones y leyes importantes que definieron el rumbo de la siguiente gestión. El 29 de marzo fue nombrado como ministro, por sugerencia de hombres de la Armada, Ricardo Pedro Bruera. Egresado y profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNL, entre 1968 y 1970 fue asesor del Ministerio y entre 1970 y 1973, ministro de Educación de Santa Fe. Además, estuvo muy comprometido con la aplicación de la escuela intermedia. También fue designado secretario del comité ejecutivo del Consejo Federal de Educación entre 1972 y 1973 (Rodríguez, 2011).

En la prensa comenzaron a circular versiones acerca de que la llegada al ministerio de las mismas personas que habían participado de la Revolución Argentina iba a terminar con una «eventual introducción de un ciclo educativo intermedio destinado a los niños de 12 a 15 años», información que Bruera debió salir a desmentir (Rodríguez, 2015). En las escuelas secundarias, el ministro prohibió las actividades de «adoctrinamiento y agitación» en todos los establecimientos e hizo conocer un nuevo régimen disciplinario que clasificaba las faltas de conducta vinculadas con: a) la persona; b) las autoridades directivas y los profesores; c) el personal del establecimiento y d) los símbolos patrios y escolares. Por ejemplo, «en relación con la persona», iban a ser consideradas faltas de conducta «el desaliño en forma reiterada y no corregido luego de observaciones verbales»; la falta de aseo; el cabello largo que excediera el cuello de la camisa en los varones y no recogido en las niñas; el uso de la barba en los varones y el exceso de maquillaje en las mujeres; la falta de corrección y buenos modales y el «jugar de manos». También eliminó la asignatura del secundario creada por el gobierno peronista llamada «Estudios de la Realidad Social Argentina» (ERSA) y puso interventores en colegios secundarios y primarios, públicos y privados, católicos y laicos, declarando prescindibles a muchos de sus docentes y directivos (Rodríguez, 2015).

Por otro lado, Bruera reinauguró el Consejo Federal de Educación, que era un organismo que reunía a todos los ministros de las provincias con su par de la Nación en asambleas. El Consejo firmó un documento sobre el «Fin, los Objetivos Generales y los Agentes de la Educación». El fin de la educación debía ser la formación integral y permanente del hombre, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino. Entre los objetivos, se mencionaba defender los valores ético-religiosos, la cultura nacional, la estabilidad de la familia y la defensa de la soberanía política. Entre los agentes de la educación aparecían la familia, el Estado, la Iglesia católica apostólica romana y otras confesiones religiosas (Rodríguez, 2015).

Paralelamente, con Bruera se organizó el «Operativo Claridad», cuyo responsable directo fue el coronel retirado Agustín Camilo Valladares. Estuvo destinado a la identificación, espionaje e información por los grupos de inteligencia militares de las personas del ámbito educativo y cultural. El objetivo de este operativo era conseguir la «inhabilitación y despido del personal jerárquico o de cuadros docentes o no docentes, laicos o confesionales, enrolados o simpatizantes de la ideología marxista». Se confeccionaban «listas negras» que

derivaban en desapariciones, asesinatos, encarcelamientos y exilios forzados y en prohibiciones de libros, películas y cualquier otro tipo de expresión cultural (Invernizzi y Gociol, 2002).

A pesar de haber avalado este plan represivo, el 21 de abril de 1977 Bruera debió elevar su renuncia por diferencias con los integrantes de la Junta Militar, siendo la primera del gabinete nacional. El ministro había reclamado un mayor presupuesto para el área y los nuevos colaboradores que propuso no fueron del agrado de la cúpula militar. Fue reemplazado, provisoriamente, por el ministro del Interior, el general Albano Harguindeguy (Rodríguez, 2011).

Después de casi dos meses de acefalía, a mediados de junio de 1977 asumió Juan José Catalán, oriundo de Tucumán. Abogado, católico militante, había sido ministro de Economía en esa provincia entre 1967 y 1968. Era miembro de la fundación para el Avance de la Educación, institución creada en Buenos Aires en 1974 y de la cual dependía el Instituto de Investigaciones Educativas. Catalán pertenecía a la Sociedad de Estudios y Acción Ciudadana (SEA), cuyo principal animador era el ex ministro de Justicia Jaime Perriaux, conocido como uno de los ideólogos del régimen (Rodríguez, 2015). Del SEA era también el flamante subsecretario de Educación, Gustavo Luis Perramon Pearson. A poco de estar en su cargo, el ministro dio a conocer la Resolución Nº 538, que disponía la distribución en todos los establecimientos educativos del país del documento denominado *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo* (Ministerio de Cultura y Educación, 1977). El texto, de octubre de 1977, ratificaba todo lo que se había hecho hasta el momento en materia de aumentar los controles en las escuelas.

El documento se había hecho para facilitar la comprensión del fenómeno subversivo que vivía la Argentina de esos días. El propósito era explicar, en forma directa y clara, los principales acontecimientos sucedidos y brindar elementos de juicio sobre el accionar del marxismo. En el primer capítulo, se desarrollaban los conceptos generales que debían conocer los docentes: comunismo, guerra, agresión marxista internacional, subversión. El segundo capítulo se titulaba: «Organizaciones subversivas que operan en el ámbito educativo»; el tercero, «Estrategia particular de la subversión en el ámbito educativo» y el cuarto, «Construir el futuro». Hacia el final estaban los anexos. Por subversión se entendía a toda acción clandestina o abierta, insidiosa o violenta, que buscaba la alteración o la destrucción de los criterios morales y la forma de vida de un pueblo, con la finalidad de tomar el poder o imponer desde él una escala de valores diferentes (Ministerio de Cultura y Educación, 1977).

En el tercer apartado, se analizaba cada nivel educativo en particular: comenzaba con el primario, continuaba con el secundario y el terciario y finalizaba con el universitario. En el primario, según el documento, el accionar subversivo se desarrollaba a través de maestros ideológicamente captados que incidían sobre las mentes de los pequeños alumnos fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes. Se había advertido que existía una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil y que las editoriales marxistas prometían al niño ofrecer libros útiles para su desarrollo, acompañarlos en su lucha por penetrar en el mundo de las cosas y de los adultos y ayudarlos a no tener miedo a la liber-

tad, a querer, a pelear y a afirmar su ser. En el documento se aseguraba que esta influencia del marxismo podía frenarse si los directores y padres aumentaban los controles sobre la enseñanza que recibían los alumnos (ibíd.).

En el nivel secundario y terciario no universitario, el accionar subversivo se desarrollaba, de acuerdo con el documento, tratando de lograr en el estudiantado una personalidad hostil a la sociedad y a las autoridades y a todos los principios e instituciones fundamentales que las apoyaban: valores espirituales, religiosos, morales, políticos, Fuerzas Armadas, organización de la vida económica y familiar. La acción descripta era llevada a cabo por personal docente marxista que, aprovechando la intimidad de las aulas, impartía el contenido de sus materias bajo el enfoque ideológico que lo caracterizaba. Igual que en la primaria, la bibliografía constituía el medio fundamental de difusión de la ideología marxista, ya que el docente se la imponía al alumno amparándose en la libertad académica de que gozaban los educadores en general (ibíd.).

Respecto a esta idea de los libros, los militares se dedicaron a crear comisiones que evaluaron los textos, práctica que era anterior a 1976. El resultado fue la publicación de varias resoluciones que contenían largos listados de autores, editoriales, libros, revistas, artículos y folletos prohibidos. El hecho más significativo ocurrió en Córdoba a fines de abril de 1976, cuando el general Luciano Benjamín Menéndez, jefe del III Cuerpo de Ejército, realizó una quema pública de libros en la sede de su cuartel general. Decía que esos libros eran un veneno para el alma argentina. En suma, la creencia de que el docente debía ser controlado hasta en los más mínimos detalles y que el principal problema era la libertad de la que gozaba, se tradujo en una serie de normas destinadas a eliminar esos márgenes de supuesta autonomía (ibíd.).

En ese tercer apartado del texto *Subversión...*, se le dedicaba un apartado especial a la actividad gremial de los docentes, ya que las organizaciones sindicales no habían escapado de la acción de infiltración subversiva. Si bien las huelgas habían logrado reivindicaciones reales, estas habían deteriorado la educación con indisciplina, mal ejemplo en la formación de los alumnos, pérdida de días de clase, incumplimiento de los programas. De acuerdo con esta interpretación, las organizaciones gremiales fueron alcanzando prestigio por los logros alcanzados y los docentes las apoyaron prestándose, de esa forma, a la gimnasia revolucionaria propia de la subversión. Por esa razón, con la suspensión temporaria de la actividad gremial era de esperar que la docencia, con un conocimiento claro del problema subversivo, reflexionara sobre la actividad a asumir en el futuro, para que definitivamente se lograra un gremio auténticamente representativo y que, ajeno a influencias extrañas, convirtiera en realidad las justas aspiraciones de los profesionales de la educación (ibíd.). Estas ideas fueron la inspiración para todas las reformas que los ministros de Educación hicieron al Estatuto del Docente y a otros Estatutos provinciales, relacionadas al recorte de los derechos sociales adquiridos en épocas anteriores, al control hacia los preceptores de la secundaria y a la imposición de nuevos requisitos para ejercer la docencia y ascender en la carrera, entre otras cuestiones (Rodríguez, 2022).

El ministro Catalán explicó en uno de sus discursos que sería reformado el resto del Sistema Educativo. Pretendía acortar la educación primaria de siete a seis

años y formular un ciclo secundario de seis. En los dos niveles se iba a brindar una salida laboral, es decir, una cierta capacitación para el trabajo a los niños que tuviesen que abandonar por algún motivo los estudios. Esta propuesta, como puede observarse, seguía ciertos lineamientos de la escuela intermedia de la dictadura anterior. Al mismo tiempo, Catalán avanzó con el proyecto de transferencia de las escuelas públicas nacionales planteado por Bruera. Esta propuesta no era nueva y resultó fuente de numerosos conflictos cada vez que se la anunciaba públicamente, en tanto se pretendía que las provincias recibieran las escuelas sin ningún tipo de apoyo financiero adicional.

Los primeros intentos concretos habían tenido lugar entre 1961 y 1962 y en esa oportunidad únicamente acordó la provincia de Santa Cruz. La segunda etapa se inició durante el gobierno militar de Onganía y, en 1968, por Ley Nº 17878 las provincias de La Rioja, Buenos Aires y Río Negro firmaron convenios de transferencia. El tercer tramo comenzó en 1976 y culminó en 1978, cuando se traspasaron casi todas las escuelas primarias nacionales a las provincias en medio de declaraciones cruzadas, ya que no se envió el presupuesto correspondiente (Rodríguez, 2011).

El ministro explicaba que la transferencia seguía el «principio de subsidiariedad del Estado nacional». Este lineamiento trascendía el ámbito educativo y era defendido por un sector de los militares y civiles del gobierno, entre los que estaban los poderosos ministros de Economía, José A. Martínez de Hoz y de Interior, Harguindeguy. En esa época, el secretario de Educación, Perramón Pearson, había «confirmado» que el plan educativo «tenía una tendencia hacia el arancelamiento», lo cual implicaba reconocer que el sistema no tenía «por qué ser un regalo, desde el jardín de infantes al posgrado universitario». En el medio de la transferencia, Catalán debió alejarse por un conflicto con el rector de la UBA (Rodríguez, 2015). Por segunda vez, volvió a asumir la cartera el ministro de Interior Harguindeguy y se mantuvo casi tres meses.

En noviembre de 1978, la Junta Militar nombró como nuevo ministro de Educación al abogado Juan Rafael Llerena Amadeo. Según los nacionalistas católicos de la revista *Cabildo*, su nombre fue sugerido por los cardenales Eduardo Pironio, Raúl Primatesta y Juan Carlos Aramburu. Llerena Amadeo era miembro de una familia tradicional de San Luis, militante de Acción Católica, profesor de la UCA y de la Universidad del Salvador (USAL) y secretario de la Corporación de Abogados Católicos San Alfonso María de Ligorio, que integraban varios funcionarios de la dictadura. Como vimos, fue subsecretario de Educación del ministro Astigueta, entre 1967 y 1969, y en 1976 había asumido como secretario académico de la Facultad de Derecho de la UBA. Colaboraba con notas periodísticas en el diario *La Nación* y solía escribir en las revistas católicas *Estrada* y *Universitas* (Rodríguez, 2015). De todos los ministros fue el que más tiempo duró en el cargo –dos años y casi cuatro meses– y bajo su gestión concretó dos medidas: la reforma de los contenidos de los primeros años de la secundaria y la sanción de la Ley Universitaria. A pesar de sus promesas iniciales, el funcionario no consiguió que se aprobaran el Estatuto del Docente y la nueva Ley de Educación, que había sido, según decía, consultada con los padres y los docentes.

En el periódico *Consudec*, se publicó el discurso completo que Llerena Ama-

deo formuló en la VII Reunión Nacional de Profesionales Católicos, realizada en Mendoza ese mismo año, convocada por la Asociación de Profesionales de Acción Católica. La conferencia se titulaba «Familia, Iglesia y Estado en la Educación». Llerena Amadeo se explayaba acerca del principio de subsidiariedad. Parafraseando la encíclica papal *Divini Illius Magistri*, de Pío XI, que a su vez cita la *Rerum Novarum* del Papa León XIII, decía: «tengan bien entendido esto los que gobiernan: cuanto más vigorosamente reine el orden jerárquico entre las diversas asociaciones, quedando en pie este principio de la función supletiva [*sic*] del Estado, tanto más firme será la autoridad y el poder social y tanto más próspera y feliz la condición del Estado» (Consudec, 1978).[6]

El principio de subsidiariedad, explicaba, se oponía tanto a la economía liberal como a la economía dirigida y se fundamentaba en que los individuos y los grupos sociales tenían el derecho de realizar toda la actividad social y económica para la cual tuviesen competencia. Por lo tanto, era injusto que el Estado absorbiera esas actividades, ya que su misión era supletoria, es decir, subsidiaria. Con un ejemplo aclaraba la cuestión:

> Sabemos que a los padres, o sea, a la familia corresponde el cuidado y educación de los hijos. Pudiendo educarlos la familia, siendo competente para ello, no tiene por qué intervenir el Estado. Pero, supongamos el caso de padres locos o degenerados o el de niños huérfanos o abandonados. En ello es evidente la necesidad de la intervención del Estado que «suple» la incapacidad o ausencia de los progenitores (Rodríguez, 2011: 73).

Llerena Amadeo planteaba que las tareas del Estado eran las de conocer la realidad del país, realizar investigaciones teóricas, definir los fines y objetivos de las políticas, planificar, formular cursos de acción y supervisar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La ejecución de dicho proceso de enseñanza y aprendizaje y su evaluación, no podían ser actividades exclusivas del Estado, porque, si se dedicaba a ellas, se excedía «en su misión de suplencia» y omitía las propias, que eran «dirigir, vigilar, urgir y castigar». La aplicación de este «sano y acertado principio a la acción estatal», traería como consecuencia «una mayor eficacia y armonización en las acciones de las tres instituciones: Iglesia, Estado

6. En noviembre de 1980, el nuevo director de la SNEP, Federico Castro Nevares, habló en un acto por los 50 años de la encíclica *Divini Illius Magistri*. La revista de los nacionalistas católicos, *Cabildo*, publicó, por sugerencia del obispo de San Luis, Laise, la encíclica *Rerum Novarum* del Papa León XIII de 1891, ya que era «la piedra basal del magisterio de la Iglesia en el orden social». Allí se recordaba que «la subsidiariedad le imponía a la competencia del Estado y de los cuerpos intermedios» (familias, gremios, municipios, provincias) limitaciones «en orden proporcional, para asegurar el fortalecimiento de las estructuras sociales en las cuales la persona humana tendría una participación más inmediata». Si en el colectivismo el individuo se encontraba solo e impotente frente a un Estado totalitario, en el liberalismo no era menos alarmante el aislamiento y la impotencia de la persona humana frente al poder de los intereses privados. La plena vigencia de estos «dos sabios principios» solo podía garantizarse en una sociedad de tipo corporativo, en la que cada uno de sus miembros está protegido «por sólidos vínculos en el seno de los cuerpos que lo integran” (Cabildo, 1981: 33).

y familia» (Rodríguez, 2011). En esa Reunión de Mendoza, el ministro recordó las conclusiones de la Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada de 1964, que transcribimos, y terminó su alocución con una cita del pedagogo español franquista Víctor García Hoz, quien sostenía que cuando los ideólogos y los gobernantes modernos buscaron que el Estado se hiciera cargo de la educación, esto significó «un ataque radical a la libertad del hombre y a la familia» (Rodríguez, 2011).

En diciembre de 1978, Llerena Amadeo anunció la aprobación de los nuevos contenidos mínimos de doce asignaturas de los tres primeros años de la secundaria o «ciclo básico». De este conjunto, destacamos la aparición de Educación Práctica, cuyos contenidos mínimos estaban diferenciados por sexo y eran, para los varones: Electricidad, Mecánica, Carpintería, Práctica Comercial, Construcciones, Producción Vegetal, Producción Animal y Minería. Las mujeres podían cursar Formación para el Hogar y Práctica Comercial. La propuesta tenía reminiscencias del proyecto de la escuela intermedia de 1968 y previsiblemente recibió el apoyo de los grupos católicos conservadores y tradicionales (ibíd.).

Para el ciclo lectivo de 1979, el ministro ordenó que se comenzaran a impartir, obligatoriamente, las asignaturas Formación Moral y Cívica, Historia y Ciencias Biológicas y que se intensificara el conocimiento de los temas relacionados con la soberanía nacional. Respecto a Formación Moral y Cívica, los observadores de la época vieron en la introducción de la nueva materia la puerta de entrada a la asignatura Religión. Los militares del PRN habían establecido una alianza estratégica con la cúpula de la Iglesia católica y circulaban versiones de que les habían prometido a los obispos que iban a implementar la enseñanza del catolicismo en todo el país. Sin embargo, cuando se hizo pública esa posibilidad, se produjo una reacción en contra de parte de organizaciones judías, evangélicas, laicas y de editorialistas de diarios como *La Nación*. A causa de estas presiones, el ministro debió modificar algunas partes de los programas y tuvo que salir a desmentir que se iba a introducir la enseñanza religiosa (Rodríguez, 2011).

En cuanto a la intención de derogar la Ley Nº 1420, el anteproyecto de una nueva Ley de Educación había sido elaborado por una comisión que funcionaba en el entonces Ministerio de Planeamiento y que luego pasó a ser una secretaría dependiente de la Presidencia de la Nación. El grupo encargado estaba conformado por ex funcionarios de la dictadura de la Revolución Argentina: el presidente de la comisión era José Luis Cantini y los otros integrantes eran Alfredo Manuel Van Gelderen, Luis Ricardo Silva, Francisco J. Macías y Roberto Murton Meis. El anteproyecto que elaboraron estos cinco especialistas presentaba varias opciones, dado su carácter provisorio. Uno de los puntos introducía como posibilidad la formación religiosa para todos los niveles de enseñanza. El texto contenía, para cada capítulo, dos o tres alternativas. En la Alternativa A, se decía que el Estado reconocía como fin de la educación la formación de la personalidad de cada hombre en sus cuatro dimensiones: «a) La formación psicofísica; b) La formación intelectual y estética; c) La formación social, cívica y profesional; y d) La formación ético-religiosa o ético-filosófica» (Cantini, 1981: 183). Según el texto, la formación religiosa específica sería obligatoria y se regiría por las siguientes normas: a) en los establecimientos educativos oficiales, podría ser impartida por

los ministros o docentes delegados de las diversas religiones a los alumnos de la respectiva comunión; b) en los establecimientos dependientes del gobierno federal sería impartida a solicitud y bajo la responsabilidad de las respectivas autoridades religiosas. La ley contemplaba alternativas: se podía brindar antes o después de los horarios de clase, dentro de los horarios de las actividades optativas, dentro de los horarios de clase o como actividad optativa. En los establecimientos educativos privados, dicha formación se regiría por las normas que estableciese el respectivo reglamento institucional (ibíd.).

Otra cuestión importante que contenía el anteproyecto era el capítulo que se detenía en la estructura del sistema. Decía que las distintas jurisdicciones iban a poder optar por las siguientes estructuras alternativas: a) «unificación del nivel primario y del ciclo básico del nivel secundario a los fines de organizar un nivel básico general de nueve años»; b) unificación del tercer ciclo de nivel primario y el ciclo básico del nivel secundario, a los fines de organizar un nivel intermedio de cuatro años; c) «reducción del nivel primario en uno o dos años y extensión del ciclo básico del nivel secundario en igual número de años» (ibíd.: 191). Los ítems b) y c) eran similares a la ya mencionada escuela intermedia de Astigueta y, como vimos, fueron los que generaron la mayoría de las polémicas de los años sesenta, en tanto revelaban una concepción elitista de la educación. Si bien Llerena Amadeo, en el reportaje con el diario *La Razón*, había dicho que la obligatoriedad quedaría igual que antes, esta condición no estaba del todo clara en el texto.

En marzo de 1980, el ministro dio un discurso de apertura de clases en Santiago del Estero que fue transmitido por cadena nacional. Anunció que se iba a aprobar la Ley Federal Orgánica de Educación y explicó que, si los fundamentos de la Ley Nº 1420 eran los de «obligatoriedad, laicidad y gratuidad», pensaban reemplazarlos por «libertad, coordinación y progreso» (Consudec, 1980). Explicó que la ley iba a fundamentarse en los principios de libertad de enseñar y aprender; en el derecho de los padres a la educación de sus hijos y, por tanto, a elegir una escuela para ellos; en la lícita colaboración con la familia de asociaciones y grupos civiles menores; en la función de las distintas comunidades religiosas y en la peculiar misión de la Iglesia católica y el lugar tradicional que ella ocupaba en la sociedad argentina. Era una ley «federal» porque debía aplicarse a nivel nacional, provincial y municipal y «orgánica», porque comprendía a todos los niveles: desde el preescolar hasta el universitario. Concluyó diciendo que todo estaba «pensado en función del objetivo del Proceso de Reorganización Nacional, razón de cuanto se ha venido haciendo en educación desde el 24 de marzo de 1976». Las distintas medidas educativas eran «expresiones diversas de una misma y única realidad: la política del gobierno de las Fuerzas Armadas para la recuperación de la República y el bien común de la Nación».

Este proyecto de ley, igual que en los otros casos, fue defendido a través de la prensa católica: Cantini, Astigueta, Silva y Van Gelderen dieron a conocer varios artículos en publicaciones como *Revista Estrada*. Por ejemplo, el presidente de la comisión, Cantini, escribió en su primer número unas «Notas preliminares para la consideración de una Ley General de Educación», en las que afirmaba que, si bien en el proyecto argentino a veces se hablaba de Ley «orgánica» y otras de «federal», esto carecía de importancia porque, en comparación con España,

Perú, México, Brasil y Venezuela, se utilizaban tanto una como otra denominación. Advertía que lo más importante era su contenido, ya que ahora sí el país estaba «maduro» para esta ley, haciendo una clara alusión a lo sucedido en los años sesenta. La última nota correspondía a Silva, quien tenía a su cargo la sección sobre normativa escolar (Revista Estrada, 1980a: 2-8).

En el segundo número escribía el ex ministro Astigueta. El artículo se denominaba «Los valores como fundamentos de una auténtica política educativa» y comenzaba con la frase «A propósito de nuestra futura ley orgánica de educación» (Revista Estrada, 1980b: 7-8). Sostenía que el «espíritu religioso» estaba «indisolublemente unido a todo proceso cultural» y que, en el mundo de hoy, con el avance de las ciencias y de la tecnología, se había perdido «la fuerza moral, espiritual y religiosa» que causaban los principales «problemas humanos». En este «mundo materialista», el proceso de educar debía «dar prioritaria importancia a los valores del espíritu y de la religión, para reubicar al hombre ante Dios y sus semejantes». Estas falencias estaban provocadas por el actual Sistema Educativo. Por esa razón, continuaba, la futura Ley Orgánica de Educación sería una ocasión propicia para «permitir el replanteo en profundidad de todo el problema educativo argentino» y, especialmente, aquel que estaba directamente vinculado a los «auténticos valores» sobre los cuales debía fundamentarse una educación verdadera. Concluía afirmando que era necesario tomar en cuenta todo aquello que formaba parte de «nuestra tradición de siglos», que nos entroncaba «en el mundo cristiano» y nos determinaba «a ser ejemplares en el servicio de nuestras convicciones y de nuestra cultura».

En el cuarto número de la revista, volvía a escribir Astigueta: «Con la fuerza de las ideas al servicio de la Nación. Consideraciones sobre nuestra futura Ley de Educación y sus implicancias políticas» (Revista Estrada, 1980c: 7-8). Reafirmaba sus argumentos sobre la necesidad de tener una nueva ley basada en las «creencias legítimas y los valores nacionales». En el quinto número, apareció nuevamente un artículo de Cantini sobre el Consejo Federal de Cultura y Educación y, en el noveno, otro texto de Astigueta sobre la «futura Ley de Educación» (Revista Estrada, 1980d: 8-9). En esa misma revista, se publicó una nota titulada «Formación y perfeccionamiento», firmada por Van Gelderen. Como ya mencionamos, esta ley nunca fue aprobada.

En octubre de 1980, Llerena Amadeo advirtió públicamente que la situación financiera en el ámbito educativo nacional era crítica. El funcionario se había reunido con el ministro de Economía dado que la escasez de fondos «era casi total» como consecuencia de que ese año no le habían otorgado los refuerzos presupuestarios correspondientes a los meses de junio y octubre. Además, desde hacía seis meses el Ministerio no podía enviar a las escuelas las partidas de gastos que debía hacer llegar trimestralmente. Luego de estos reclamos, a principios de 1981 se anunció que asumiría la presidencia el militar Roberto Viola y que cambiaría al titular de la cartera educativa. Unos días antes de dejar el cargo, Llerena Amadeo declaró que el recorte presupuestario había condicionado toda su acción y que había solicitado en reiteradas oportunidades que se lo revisara. En tono crítico señaló que el presidente Videla había seguido todo este tiempo el criterio de sostener un «presupuesto de mantenimiento», cuando él creía que la educación argentina necesitaba uno «de despegue» (Rodríguez, 2011).

El nuevo presidente de facto, Roberto Viola, nombró como ministro de Educación al ingeniero en Telecomunicaciones egresado de la UBA Carlos Burundarena. Oriundo de Adrogué, Provincia de Buenos Aires, católico antiperonista (participó «defendiendo» la catedral de los «ataques de militantes peronistas» en 1955), era profesor titular en la UBA. Ligado a la educación técnica, fue vocal del Consejo Nacional de Educación Técnica (Conet) en 1966 y, desde julio de 1976, designado como su interventor. En 1980, Llerena Amadeo lo había nombrado rector de la UTN. En abril, el flamante ministro dijo que, aunque se iban a arancelar los estudios universitarios, consideraba que el presupuesto educativo en general y el de las universidades en particular era «muy escaso» y solo alcanzaba para pagar salarios. Se declaraba confiado en que Viola reconsideraría la Ley de Presupuesto (ibíd.).

En octubre de 1981, Viola expresó que seguían en estudio dos leyes que habían sido elaboradas durante la presidencia de Videla: la Ley Orgánica de Educación y el nuevo Estatuto del Docente. Además, retomó un proyecto de la gestión anterior que apuntaba a pasar a las provincias las escuelas secundarias nacionales. Reconociendo que la transferencia de las escuelas primarias había tenido problemas, Viola informó que ahora esta se haría conforme a las posibilidades financieras provinciales y que el criterio de esta medida «no sería el de resolver exclusivamente los problemas presupuestarios del gobierno nacional». Para esos días se conoció que en el transcurso de ese año se había producido otra drástica reducción del presupuesto. Finalmente, la suerte de Burundarena quedó atada a la del presidente y, a finales de 1981, los dos debieron renunciar.

Alcanzó a darle continuidad a su trabajo en el Conet con la implementación del «sistema dual» en las escuelas técnicas; lanzó la Campaña Nacional contra la Deserción y se inició, así, otra etapa de la descentralización con la transferencia de las escuelas primarias dependientes de la Dirección Nacional de Adultos (Ley Nº 22367) (Rodríguez, 2011).

En diciembre de 1981, el teniente general Leopoldo Fortunato Galtieri asumió la presidencia. Su nuevo ministro fue Cayetano Licciardo, nacido en Ensenada, Provincia de Buenos Aires, egresado de la UNLP como contador público nacional. Militante activo de la Acción Católica Argentina, había sido ministro de Hacienda y Finanzas en los años de la presidencia del general Agustín Lanusse (1971-1972). Desde 1979, era decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA (Rodríguez, 2015).

A fines de diciembre, Galtieri dio a conocer una segunda Ley de Ministerios (se había sancionado una antes, en marzo). Se esperaba que Licciardo definiera qué hacer con los anteproyectos del Estatuto del Docente y de la Ley Orgánica de Educación y que resolviera la situación de los rectores de universidades nacionales que terminaban sus funciones en marzo. El ministro hizo declaraciones públicas en las que volvió a hacer referencia al proyecto de la «escuela intermedia». Aseguró que estaba estudiando la «reducción de los ciclos educativos» y que iba a crear un «ciclo intermedio» de enseñanza formado con los dos últimos años de la primaria –sexto y séptimo grado– y los dos primeros de la secundaria, reduciendo la primaria a cinco años (Rodríguez, 2011).

En abril, Galtieri decidió invadir las Islas Malvinas. Fracasó rotundamente en su intento de recuperarlas y debió renunciar ese mismo año, siendo reemplazado, el primero de julio, por el general de división (ya retirado) Reynaldo Benito Bignone, quien ratificó en el cargo a Licciardo. A comienzos de 1983, Bignone anunció que el PRN llegaba a su fin con la apertura democrática y las elecciones en octubre. Licciardo se limitó a declarar que no haría ningún cambio en el Sistema Educativo «hasta que no asumieran sus responsabilidades las próximas autoridades». A lo largo de ese año, se multiplicaron los paros docentes, movilizaciones y protestas contra la dictadura y se alzaron varias voces que describían el «deterioro» educativo.

Las distintas declaraciones hacían referencia a la crisis de la educación en todos sus niveles, pero abundaban en contradicciones acerca de los porcentajes y las cifras. En líneas generales, coincidían en que se habían cerrado «numerosas» escuelas primarias y establecimientos de enseñanza secundaria; que había disminuído «en forma preocupante» la matrícula en la escuela secundaria y en particular en las escuelas técnicas; que continuaba el problema de la falta de maestros en las escuelas primarias; afirmaban, además, que se había profundizado el deterioro de la infraestructura escolar y que se habían tenido que cerrar muchos servicios de comedores escolares por falta de pago o atraso en los aportes de la Nación (ibíd.).

REFLEXIONES FINALES

En este capítulo, estudiamos las trayectorias de los ministros de las tres últimas dictaduras, así como las de sus colaboradores más importantes, junto con sus ideas y propuestas destinadas a la educación. En relación a sus biografías, observamos que la mayoría de ellos eran abogados de la UBA, aunque algunos se habían recibido en la UNCuyo y en la UNL. Hubo, además, un importante grupo de colaboradores que eran profesores egresados de la Escuela Normal Mariano Acosta, de la Ciudad de Buenos Aires. Varios estaban vinculados a círculos de sociabilidad idénticos o similares: alrededor del Consudec, de la Acción Católica Argentina, del Instituto de Cultura Hispánica; eran propietarios o empleados de colegios privados confesionales y daban clases en las universidades recientemente creadas, tales como la UCA y la USAL; solían escribir en las mismas revistas, hacían cursos o trabajaban en organismos como la Unesco y la OEA; algunos habían sido legisladores e incursionado en la creación de un partido católico (como la Unión Federal). Fueron funcionarios de gobiernos dictatoriales y democráticos de distinto tipo, varios se incorporaron al gobierno de la última dictadura y algunos fueron sus víctimas, como Mignone, cuya hija fue desaparecida.

En referencia a sus creencias y proyectos, mostramos que todos intentaron «disparar» contra la Ley Nº 1420, tratando de derogarla o de modificarla, sin éxito en todos los casos. Identificamos que los funcionarios de la Revolución Libertadora buscaron volver a introducir en las escuelas nacionales la enseñanza religiosa, los días sábados. En un congreso internacional, evocando la misión subsidiaria del Estado, propusieron convertir escuelas oficiales en confesionales y que el Estado financiara la expansión del sector privado, justificando sus argu-

mentos a través de ciertos documentos de los organismos internacionales que insistían en la necesidad de que se garantizara la «libertad de enseñanza».

Durante la dictadura de la Revolución Argentina, vimos que una parte de los ministros y colaboradores del «onganiato» aplicaron una versión *sui generis* del programa desarrollista, entremezclando nociones provenientes del ideario católico y del elitismo más recalcitrante. Quisieron reemplazar la Ley Nº 1420 con un anteproyecto, elaborado por profesores de la UCA y representantes de institutos privados, que reducía la obligatoriedad de la escuela primaria, medida que iba a contramano de todas las recomendaciones internacionales. Pensaban en la creación de una escuela intermedia como un nivel de culminación de los estudios para la mayoría de los alumnos, creían que solo una minoría tenía derecho a acceder a la escuela secundaria y que la educación, desde los primeros años, tenía que estar al servicio de lo que demandara el mercado de trabajo. Insistieron en «desterrar el laicismo» y «terminar con el estatismo», es decir, que las escuelas estuvieran financiadas por los padres y el Estado en partes iguales, aunque algunas otras propuestas seguían pensando que el Estado debía sostener en forma privilegiada a la escuela privada.

En los años de la última dictadura, los distintos ministros y un grupo de colaboradores de la Revolución Argentina buscaron reeditar la escuela intermedia y volvieron a presentar un anteproyecto para una nueva Ley de Educación que tenía por guías la libertad, la coordinación y el progreso, en lugar de la obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad. Llerena Amadeo, el ministro más importante de la época, aseguraba, siguiendo encíclicas papales, que el Estado debía dejar en total libertad y autonomía a las instituciones particulares.

Para terminar, diremos que la Ley Nº 1420 de 1884 sería reemplazada recién en 1993 por la Ley Federal de Educación (Nº 24195), que recibió los elogios de los representantes de la Iglesia católica, quienes dijeron, dando cuenta de su extensa «lucha» contra la Ley centenearia, que la norma había puesto fin «a cien años de laicismo confeso». Más allá de estas expresiones, lo cierto es que, a esa altura, como vimos, se habían transferido todas las escuelas primarias nacionales a las provincias, cuyos distintos gobernadores, igual que en el pasado, tenían leyes educativas que contemplaban diversas posiciones respecto a este punto.

REFERENCIAS

Ascolani, A.

2001 «La fuerza ¿derecho de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1958)», en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, nº 3, pp. 113-152.

Cabildo

1981 *Revista Cabildo*, nº 43, Buenos Aires, p. 33.

Cantini, J.L. *et al.*

1981 *Bases y alternativas para una Ley Federal de Educación*, Buenos Aires, Eudeba.

Consudec

1964 *Revista Consudec*, nº 21, Consudec, Buenos Aires.
1967 *Revista Consudec*, nº 83, Consudec, Buenos Aires.
1972 *Revista Consudec,* nº 220, Consudec, Buenos Aires.
1978 *Revista Consudec*, nº 367, Consudec, Buenos Aires.
1980 *Revista Consudec*, nº 400, Consudec, Buenos Aires.

Cirigliano, G.

1971 «La Escuela Intermedia», en Villaverde, A. (coord.), *La escuela intermedia en debate*, Buenos Aires, Humanitas, pp. 91-108.

Del Carril, M.

2011 *La vida de Emilio Mignone. Justicia, catolicismo y derechos humanos*, Buenos Aires, Emecé.

Ferreyra, S.

2016 «Las comisiones investigadoras durante la Revolución Libertadora. Usos del archivo en la historiografía sobre peronismo y antiperonismo», en *Quinto Sol,* nº 3, pp. 1-25.

Furlong, G.

1957 *La tradición religiosa en la escuela argentina*, Buenos Aires, Theoria.

González Rivero, J.R.

1971 «Nueva estructura del sistema educativo argentino. El nivel intermedio, algunos antecedentes y proposiciones en nuestro país», en Villaverde, A. (coord.), *La escuela intermedia en debate*, Buenos Aires, Humanitas, pp. 9-50.

Invernizzi, H. y Gociol, J.

2002 *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, Buenos Aires, Eudeba.

La Nación

1956a *La Nación*, Buenos Aires, 22/05/1956.
1956b *La Nación*, Buenos Aires, 4/12/1956.
1957a *La Nación*, Buenos Aires, 16/01/1957.
1957b *La Nación*, Buenos Aires, 29/12/1957

Dell'Oro Maini, A.

1955 *La recuperación de la Universidad*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Cultura y Educación

1977 *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Petitti, E.M.

2014 «La educación primaria en tiempos de la Revolución Libertadora: el caso de la provincia de Buenos Aires (1955-1958)», en *Quinto Sol*, nº 1, pp. 1-22.

2017 «La enseñanza católica en la escuela primaria bonaerense en un contexto de transformaciones aceleradas (1946-1962)», en *VII Congreso Regional de Historia e Historiografía,* Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Primera Plana

1968 *Primera Plana*, nº 298, Buenos Aires, 1/09/1968.

Puiggrós, A.

2006 *Qué pasó en la educación argentina*, Galerna, Buenos Aires.

Revista Estrada

1980a *Revista Estrada*, nº 1, Buenos Aires.
1980b *Revista Estrada*, nº 2, Buenos Aires.
1980c *Revista Estrada*, nº 4, Buenos Aires.
1980d *Revista Estrada*, nº 5, Buenos Aires.

Rodríguez, L.G.

2011 *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Rosario, Prohistoria.

2013 «Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960», en *Diálogos*, nº 1, pp. 155-184.

2015 «Funcionarios y políticas educativas en Argentina (1976-1983)», en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, nº 4, pp. 62-85.

2016 «La influencia de la pedagogía española en Argentina durante la segunda mitad del siglo XX: el caso de Víctor García Hoz», en *CIAN. Revista de Historia de las Universidades*, nº 2, pp. 219-242.

2018a «Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015)», en *Prohistoria*, nº 30, pp. 83-206.

2018b «Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983», en *Historia Caribe*, nº 30, pp. 177-208.

2018c «Educación y universidad en los años de la "Libertadora": redes trasnacionales y Guerra Fría cultural», en Galván, M.V. y Osuna F. (comps.), *La Revolución Libertadora en el marco de la Guerra Fría. La Argentina y el mundo durante los gobiernos de Lonardi y Aramburu*, Rosario, Prohistoria, pp. 91-110.

2022 «Los docentes durante la última dictadura: regulaciones al trabajo y sindicatos durante la última dictadura (1976-1983)», en Riveros, S. (comp.), *Memorias, enseñanzas e investigaciones*, San Luis, Universidad Nacional de San Luis, pp. 136-150.

Rodríguez, L.G. y Petitti, E.M.

2021 *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, Buenos Aires, TeseoPress.

Parte II

Herencias y debates en el siglo XXI

Capítulo 4

Pervivencias del liberalismo educativo

LUZ ALBERGUCCI
UNIPE / Instituto de Investigaciones Educativas Marina Vilte y Escuela de Formación (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) / Universidad Nacional de Hurlingham / Instituto Joaquín V. González

INTRODUCCIÓN

El objetivo de estas líneas es comprender ciertos elementos que se entraman en los discursos de la matriz liberal actual en torno al campo de la educación, buscando identificar sus orígenes, sus trayectorias y sus resignificaciones a lo largo de un período de tiempo bastante extendido.

Luego de una primera y breve aproximación a las características del liberalismo en los orígenes del sistema educativo argentino, el análisis hace foco en las rupturas y continuidades en relación a dos constructos teóricos que atañen a definiciones estratégicas de la política educativa en el tiempo transcurrido entre el Congreso Pedagógico (CP) de 1984-1988 y la actualidad: el lugar del Estado y el sentido sobre lo público.

Si bien este recorte de análisis tiene su fundamento, en parte, en discusiones que surgieron en la propia constitución del sistema educativo argentino, resulta también una selección decidida por quien escribe, atendiendo a debates y tensiones aún vigentes que marcan la idiosincrasia y direccionamiento de las políticas impulsadas por gobiernos de distinto signo.[1]

1. Nota sobre la elección de géneros durante la escritura. Para la descripción de procesos históricos, se elige la utilización del género masculino adicionando el binario entre paréntesis para dar cuenta de la marcada invisibilidad de las mujeres y las relaciones patriarcales de aquel momento. Para dar cuenta de períodos más recientes, se decide la utilización de «las y los» –escritos en orden aleatorio–, aun reconociendo la limitación de esta escritura, dado que representa solamente formas binarias de género. No se utiliza la «x» o el «@» puesto que se trata de caracteres que no pueden ser reconocidos por sintetizadores de voz, poniendo una barrera de acceso al texto para personas con discapacidad visual; tampoco se utiliza la «e» porque, si bien esta puede ser identificada por dicha tecnología, su uso es aún incipiente, con lo que dificulta la comprensión lectora.

IMPRONTA CONSTITUTIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, el Estado liberal argentino, con la necesidad de preservarse y perpetuarse como aparato político y jurídico, promueve un sistema de educación con una fuerte presencia estatal sustentado sobre el concepto de «libertad de conciencia». La Ley Nº 1420 de Educación Común, de 1884, con vigencia en la Capital y los territorios nacionales, impulsa la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria bajo una pedagogía normalista inspirada en la dicotomía «civilización o barbarie». El Estado liberal se propone combatir la ignorancia, atribuida a gauchos e inmigrantes, e «ilustrar» al pueblo a través de la razón –liberales ilustrados–. Se instaura un sistema educativo de carácter universal, con los límites de la época, orientado a la formación de recursos humanos para el desarrollo del modelo económico primario-exportador.

En el debate parlamentario que llevó a la Ley Nº 1420, que duró más de un año, se dirimían, fundamentalmente, el proyecto presentado por el diputado Mariano Demaría, defensor de la postura católica, y el del diputado Onésimo Legizamón, ex ministro de Nicolás Avellaneda, exponente del sector liberal. Si bien la discusión nodal del momento radicaba en la tensión entre educación laica o religiosa, el proyecto liberal también promovía la noción de gradualidad en la enseñanza y, contrariamente a lo que podría pensarse desde el sentido común actual, este bloque impulsaba una fuerte vinculación del Estado en materia educativa en detrimento de la autonomía, más defendida por las posiciones del catolicismo.

> El Poder Ejecutivo y el Congreso se proponían dotar al país de una ley que diera reglas fijas, destinadas a favorecer el desenvolvimiento de la instrucción primaria. Esa ley debía servir a un país cosmopolita, a cuyas escuelas asisten los hijos de padres pertenecientes a diversas doctrinas confesionales. [...]
> Así, de una cuestión de enseñanza se ha querido hacer una cuestión religiosa y de la cuestión religiosa así formada, una cuestión política (memoria presentada al Congreso Nacional por Eduardo Wilde, extraído de Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1884: 111 y 113).

El concepto de «educación pública» que se construye hacia fines del siglo XIX con la conformación del sistema de instrucción pública centralizado y estatal se asocia a la idea de escuela pública como «espacio común» en el que las diferencias individuales no tenían lugar. Un espacio común que no tuvo el sentido de «para todos y todas» sino otro, vinculado a la construcción de un «sujeto común»: ciudadano nacional para la moderna república. La noción de educación pública, entonces, estuvo profundamente vinculada al proyecto de construcción del Estado nacional.

Esta construcción de lo común refuerza la noción de la escuela como símbolo unificador del ideario de nación; única institución en la que la niñez participa del mismo proceso. Es necesario recordar, no obstante, que la impronta sarmientina, con los objetivos de «civilizar al bárbaro» y «educar al soberano» como una misma operación política (educativa), tuvo como contrapunto la negación de

ciertas tradiciones y subjetividades sociales, excluyendo marcas identitarias individuales y colectivas de lo latinoamericano, suprimidas en aras de «formar al ciudadano para la moderna república». El antagonismo entre civilización y barbarie fue parte de la trama de construcción de la educación común en Argentina. Esta idea de educación común representó los sentidos civilizatorios y nacionalizantes de la «educación pública». Se trataba de conformar una colectividad específica vinculada a ciertos sentidos de lo nacional impregnados de liberalismo. Ello implicó la operación política de «unificación de la ideología, la lengua y la cultura a fin de volver lo que era un conjunto de comunidades desarticuladas en un espacio común y compartido de saberes, costumbres, ritos e identidades» (Minteguiaga, 2006: 44). La educación básica universal, la escuela única e igual para todos (y todas), constituyó, así, una consigna pregnante del desarrollo del sistema educativo argentino desde mediados del siglo XIX hasta las últimas décadas del XX.

Durante varias décadas, el Estado se constituyó en el agente central de todo ese proceso de conformación de la identidad nacional desde los sectores dominantes y la escuela pública fue su instrumento. Este protagonismo del Estado colocó en un lugar subordinado a los esfuerzos educativos privados, sobre todo, a través del control exhaustivo de las corporaciones laicas y religiosas anteriores, la formación de maestras y maestros, el centralismo territorial, la implementación de mecanismos de vigilancia y fiscalización de las escuelas y docentes (inspectores) y la restricción del poder de la Iglesia. Estos elementos, entre otros, hicieron que se identificara «escuela pública» como equivalente a «escuela estatal». Aquel modelo, aun con su exclusión fundante, funcionó durante más de un siglo transmitiendo los códigos civilizatorios modernos a grandes (y crecientes) mayorías y mostrando cierta autonomía con relación a los cambios de gobierno que se sucedieron.

Esto empieza a resquebrajarse en 1955, cuando se producen las primeras redefiniciones de las características fundacionales del sistema público de enseñanza y será ya en el período comprendido entre 1976 y 1982 cuando el cambio asuma una radicalidad total (Pineau *et al.*, 2006). En este sentido, Puiggrós considera que el período que se inicia con la caída del peronismo en 1955 marca «el comienzo de los movimientos de destrucción del sistema de educación pública estatal y centralizado» (1990: 36).

El gobierno desarrollista de Frondizi, que llega al poder con el peronismo proscripto, comienza a reconocer más decididamente y a otorgar mayor capacidad de intervención a actores privados, reestructurando funciones tradicionales del Estado; también se inicia, en este período, el proceso de transferencia de las escuelas primarias de la Nación a las provincias, desconcentrando así el poder nacional en los territorios e incorporando iniciativas provenientes de un sector privado en expansión. Desde la década de 1930 se había producido la inclusión de esos establecimientos al sistema educativo mediante el régimen de incorporación y, ya con el peronismo, se les había otorgado el estatus de subsistema propio, aunque el ritmo de crecimiento de la matrícula oficial hacía que su lugar no fuera preponderante. Se trata de una etapa en la que, cada vez con mayor claridad, se incluye al sector privado en la noción de «educación pública», así como también, de la mano de discursos desarrollistas y bajo la utopía de una

sociedad modernizada y tecnificada, la educación queda al servicio de la creación de recursos humanos capaces de producir el desarrollo económico, restándosele relevancia a la construcción de ciudadanía.

El cuestionamiento de la centralidad estatal bajo la tradicional forma de Estado docente es acompañado por otros elementos que se presentan como parte de una única operación que, desde distintos posicionamientos, va dándole fuerza a la idea de un Estado nacional ineficiente e incapaz –además de inapropiado– de asumir la responsabilidad sobre la educación. Entre los distintos posicionamientos pueden encontrarse, en primer lugar, el de quienes sostienen que, para promover valores democratizadores y participativos, es preciso otorgar protagonismo a actores de las comunidades locales –territoriales–; en segundo lugar, el de quienes abonan discursos sobre la ineficiencia de un centralismo estatal para la administración educativa; finalmente, el de quienes defienden una necesaria federalización del sistema educativo para el cumplimiento de la Constitución Nacional.

Estos tres argumentos se esgrimen desde diferentes posturas ideológicas, con sentido democratizador y participativo o de autogestión, de administración o de construcción federal; pero se unifican en una única operación política: la transferencia de las escuelas de la Nación a las provincias, aunque sin financiamiento programático que acompañe tal delegación de funciones. Este proceso, en consonancia con el direccionamiento de la política educativa propuesta por organismos internacionales, comienza durante la presidencia de Frondizi mediante los Decretos Nº 7299/61 y Nº 495/62. Años más tarde, durante el gobierno de facto de Onganía, en 1968, a través de la Ley Nº 17878, se le da continuidad a ese proceso y, en 1978, con la Ley Nº 21809, durante el gobierno de facto de Videla, se terminan de transferir casi la totalidad de instituciones de nivel primario (De Luca, 2009). Por último, las pocas escuelas de ese nivel que aún quedaban bajo la órbita del Estado nacional, las secundarias y los institutos de formación técnica y docente se transfieren en un proceso que comienza en 1992 (con la Ley Nº 24049) y que termina de hacerse efectivo en 1994. De esta manera, la descentralización implicó una nueva distribución de roles y poder entre los actores responsables. Si antes el poder y la responsabilidad de garantizar la educación estaban en manos del Estado nacional, en esta etapa, en un contexto de creciente implementación de políticas neoliberales, son múltiples los actores responsables de la planificación, la gestión, y la obtención y distribución de recursos, ampliándose así la participación de sectores privados.

Este proceso se enmarca también en un mecanismo que permitiría a las comunidades (usuarias de la educación) actuar en la «demanda y oferta» para producir modificaciones en las instituciones escolares. Así, la descentralización puede entenderse como un proceso que permite que los «bienes y servicios públicos» sean influenciados por el mercado, respondiendo a las preferencias de los «usuarios» (individuos). Desde esta perspectiva, que se verá fortalecida años más tarde en nuestro país, las reformas descentralizadoras llevarían a gestiones institucionales más flexibles y cercanas a las preferencias locales, lo que produciría mejoras en el rendimiento de las instituciones que actuarían tanto en la eficiencia técnica –que se mide comparando costos y resultados– como en la eficiencia social –en cuanto se responde a la demanda local– (Di Gropello, 1999).

QUIEBRE DEL IDEARIO EDUCATIVO INAUGURAL

El autoproclamado «Proceso de Reorganización Nacional», en el período de dictadura cívico-militar más sangriento de nuestra historia reciente, cristaliza el quiebre del ideario educativo inaugural; aniquila el imaginario de un Estado docente y crea nuevas identidades sociales. La dictadura cívico-militar produce un descrédito generalizado hacia el Estado, sus instituciones y sus funciones primarias (Pineau *et al.*, 2006). Como señala Puiggrós, «el proceso de desmantelamiento del sistema educativo estatal comenzó bajo el signo de la purificación ideológica y política» (1986: 200). La idea de orden, asociada a la disciplina y al aniquilamiento de todo aquello opuesto a este mandato, aparece en la base de las propuestas educativas de aquel momento, al tiempo que «lo único y homogéneo» no puede seguir operando frente a un marcado proceso de segmentación del sistema educativo. «A partir de la nueva orientación que el régimen autoritario le imprimió, comenzó a enunciarse lo que sería una nueva tendencia en el modo de entender las funciones y sentidos colectivos del sistema de escolarización pública» (Southwell, 2007: 58). Siguiendo a Southwell, la educación dejó de ser «la razón del Estado» para pasar a ser un asunto individual, poniendo en cuestión al Estado como principal agente educativo.

Puiggrós (1986) advierte la coincidencia entre el pensamiento de los ministros de Educación del gobierno de facto (Bruera, Catalán, Llerena Amadeo, Burundarena y Licciardo), aun con sus diferencias, y el de los fundadores de nuestro sistema educativo. «Durante los seis años del gobierno militar, aparentemente se sucedieron varios proyectos educacionales. Del liberalismo al conservadurismo y de ahí a un tecnocrático Burundarena» (ibíd.: 201). Para Tedesco (1985), la política educativa fue la más inestable de las del gobierno de facto, los sucesivos ministros tienen como marca en común lo «reactivo», que responde más a la destrucción que a la definición de lo nuevo a construir. El autor afirma la existencia de una incongruencia entre los valores que circulan sobre lo educativo y aquellos que se imprimen en las políticas económicas. Mientras que desde lo económico se impulsaban valores basados en la racionalidad del mercado, en lo educativo, al menos en algunas de estas gestiones, los discursos eran de corte humanístico tradicional. Es decir que, desde este ámbito, se promovían comportamientos ascéticos y no consumistas, al tiempo que el discurso y la política económica alentaban la especulación y el consumo (ibíd.). Desde una mirada actual, esta suerte de paradoja que plantea el autor en verdad ha sido la condición de posibilidad para la desaparición forzada, la aniquilación de personas, la censura y la represión más voraz, junto con la eliminación de contenidos escolares y la desaparición de docentes. En esa sociedad aniquilada y desintegrada, con profundos niveles de desigualdad social, se precisaba del orden y la moral, por un lado, y de la especulación y el consumo, por el otro; en una suerte de combinación en la que a cada quien le tocaría lo suyo.

Aun con las diferencias encontradas entre los ex ministros de facto, la reivindicación del sector conservador oligárquico de 1880 tuvo su exponente más extremo en Llerena Amadeo, que, parafraseando a Puiggrós (1986), supo posicionarse «a la derecha de Estrada». Durante este período, las fuerzas armadas, la oligarquía y algunos sectores vinculados a la Iglesia consideraron necesaria la

«limpieza» del sistema y el establecimiento del orden, con acciones de reducción, desmantelamiento y privatización del sistema educativo. Si para Bruera el orden y la disciplina permitirían la libertad y la creatividad de los hombres (y mujeres), para Llerena Amadeo, eran un fin en sí mismo.

En un contexto de desintegración social planificada, se introduce en los discursos sobre la educación la hipótesis según la cual, producto de la desigualdad existente, que tiene distintos orígenes (genético, ideológico, de origen, de religión, de consumo), se torna necesario un sistema educativo selectivo y diferencial. La concepción espiritualista y privatizante, la idea de una «coordinación» entre la iniciativa privada y la estatal bajo la supremacía de los grupos privados y la penetración de intereses multinacionales en materia de contenidos educativos, es introducida en los discursos del ex ministro Llerena Amadeo. Durante su gestión, la correspondencia entre lo educativo y un Estado que daba lugar y presencia a ciertos actores privados adquiere la mayor profundidad del período; la restauración de las jerarquías fue el objetivo último de la política educativa, tomando las líneas más tradicionales del autoritarismo pedagógico. En este marco, la propuesta política de Llerena Amadeo se resume en la desconfianza hacia el Estado y la revalorización de la familia como agente educativo, así como también en la postulación de objetivos pedagógicos en términos éticos, en oposición a los científico-técnicos (Tedesco, 1985). En este marco, uno de los principios rectores de la Ley de Educación que se promovía en aquel momento era:

> El reconocimiento de la familia como agente natural y primario de la educación. La determinación de la función subsidiaria del Estado sin perjuicio de su función primordial en orden al cumplimiento de su finalidad: el bien común. El reconocimiento de la Iglesia católica, garantizando la libertad religiosa legalmente establecida, conforme a las normas (Resolución del Consejo Federal de Educación del 12/12/80, citada por Tedesco, 1985: 32).

Es un momento en el que, en su versión más extrema –la de Llerena Amadeo–, la educación debe desarrollar capacidades para lograr hábitos y virtudes que permitan alcanzar conocimientos, contemplar la verdad y obrar bien: se trata de una concepción basada en la «ley de evolución natural» de la persona, sumada a los estrictos controles autoritarios para su cumplimiento. El principio rector inicial del proyecto de ley auspiciado por Llerena Amadeo antes mencionado entiende al proceso educativo como una tarea moral de la persona hacia la plenitud que no puede dejarse librada a la improvisación, mostrando, así, el juego entre lo «natural» y lo «impuesto» (ibíd.).

LA RESTAURACIÓN DEMOCRÁTICA, EL CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL Y LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN

Con la restauración democrática en 1983, tiene lugar en nuestro país un acontecimiento de enorme relevancia en términos educativos: el Congreso Pedagógico, convocado por la Ley Nº 23114, en 1984, con el propósito de «crear un estado de

opinión» en torno de la idea de la importancia y trascendencia de la educación y de propiciar un asesoramiento que facilite la función del gobierno en sus esferas legislativas y ejecutivas. El CP, que se extiende hasta 1988, incluso con las críticas que recibió en relación con la participación de distintos sectores, posibilitó la apertura del debate educativo, interrumpido en los años anteriores. Fundamentalmente, se reeditaron las polémicas entre lo público y lo privado y entre lo laico y lo religioso; a la vez que se obstruyeron o invisibilizaron otras discusiones de índole pedagógica muy necesarias. Puiggrós (1989) señala que el CP avanzó en propuestas tendientes a la modernización de la estructura del sistema y en discursos para promover su democratización, pero que no contó con un pacto político de apoyo que diera impulso a los intentos de transformación.

A propósito de esto, Cirigliano advierte, como diferencia fundamental entre el congreso de 1882 y el de fines del siglo XX, que, mientras que en el primero existía un proyecto de país en plena realización, el proyecto de la generación del ochenta, que apuntaba a la formación de los ciudadanos requeridos para ese modelo económico y político, en 1984 «el problema central del país es la dependencia del sistema imperial» (1989: 30). Si, además, contextualizamos el momento político y social en el que se lleva adelante, luego de la dictadura militar, su diagnóstico adquiere aún mayor relevancia. El autor afirma, con lucidez, que la elusión de estas discusiones durante el CP de 1984, que incluso fueron reclamadas en algunas de las asambleas por ciertos sectores, se explica por el intento oficial de evitar la «politización» de los temas educativos, cayendo así en planteos técnicos de reformas de estructuras, métodos de enseñanza, formas de administración y financiamiento, regímenes, modalidades y otros elementos. Esto permitió, además, reforzar sus propias temáticas a otros intereses sectoriales, entre ellos las vías por las cuales debía circular la enseñanza religiosa y los subsidios estatales a la educación privada. Lo que subyace siempre, ante el recurso de la utilización de análisis técnicos, es una idea de país generalmente ajeno o, en términos de Cirigliano, dependiente, al sistema imperial. Follari (1989) refiere también a un importante peso de la «forma tecnocrática de la política», instalada con la restauración democrática, como uno de los elementos decisivos que ayuda a entender la escasa participación de vastos sectores sociales en las discusiones del CP.

Como se viene adelantando, comprender el CP en el marco de la restauración democrática permite marcar algunas de sus limitaciones, así como también las voces e ideas que adquirieron, en él, mayor protagonismo. Con la propuesta oficial, se conformó una Comisión Honoraria de Asesoramiento, cuyos miembros[2] fueron designados por el Presidente de la Nación, Raúl Alfonsín, que dio lugar al informe de 1987 sobre «posibles reformas del sistema educativo». El CP tuvo tres

2. Guillermo Pedro Blanco, Juan Carlos Tedesco, Gregorio Weinberg, Buenaventura Bueno, Berta Braslavsky, Ernesto Sabato, Héctor Félix Bravo, Rodolfo Terragno, Tomás Alfredo Walsh, monseñor Emilio Bianchi di Carcano, Gustavo Cirigliano, Enrique Escardó, Marcelo García, Luis Iglesias, Bernardo Solá, Alberto Taiana, Adelmo Montenegro, Avelino Porto, Gilda Lamarque de Romero Brest, Gustavo Malek, César Milstein, Oscar Shuberoff, Jaime Barylko, Arthur Juan Hand, Armando Romero, Luis Rébora, Hércules Pinelli y Claudio Díaz (Decretos Nº 432/86, Nº 321/87 y Nº 778/87).

instancias territoriales: local, jurisdiccional y nacional, y en cada una de ellas se organizaron asambleas –de base, jurisdiccionales y nacionales–. Las asambleas de base tenían como objetivo abrir la participación a un amplio sector de la población, siendo el único requisito para formar parte el ser mayor de quince años. De estas asambleas debían surgir los delegados para las asambleas jurisdiccionales y, de estas últimas, para la Asamblea Pedagógica Nacional. A su vez, esta última, reunida en Embalse, Córdoba, produjo su Informe Final en 1988.

Lo cierto es que, con ese modelo de participación propuesto, el CP funcionó de manera muy dispar en todo el territorio. Más allá de algunas excepciones, particularmente ancladas en el territorio patagónico, se priorizó una organización corporativo-partidaria (más la primera que la segunda) en la que quedó en claro que docentes, estudiantes y familias habían perdido protagonismo, mientras que otros actores, como la Iglesia católica y sectores conservadores, habían ocupado esos lugares. En particular, la Iglesia católica movilizó todo su aparato organizativo y territorial ganando una marcada influencia durante todo el proceso, incluso en las conclusiones de la Asamblea Nacional. Puiggrós refuerza esta idea al sostener que la Iglesia participó organizadamente disputando a los sectores laicistas cada espacio, lo que se complementa con «la inorganicidad de los grupos democráticos y la profunda fractura que dividía al peronismo» (1996: 136). Para Fernández Lamarra, incluso la Comisión Asesora tuvo una conformación parcial, muy controlada por el gobierno: «cuando se propusieron nombres de personas que se sabía que eran justicialistas, fueron vetados por el oficialismo y reemplazados por otros que contaban con su simpatía» (1989: 278). La ausencia de la conducción nacional de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera) en esa Comisión Asesora es también notoria, aunque esta sí estuvo activa en buena parte de las provincias gobernadas por el peronismo. Señala Follari:

> Los sectores con posiciones populares y democráticas en relación con la sociedad; partidos políticos, sindicatos, uniones vecinales, organizaciones intermedias en general, presentaron un perfil de presencia escaso, variable, solo incrementado en el momento final de la Asamblea General, cuando el trabajo de las asambleas de base estaba finiquitado (Follari, 1989: 193).

Si para Follari la ausencia de estos sectores era consecuencia, fundamentalmente, del componente técnico otorgado a la política, otros ofrecieron explicaciones que marcaban las luchas que afectaban a estas organizaciones:

> sectores de la población que podían estar muy interesados por la realización del Congreso Pedagógico, como el sector gremial docente, han tenido prácticamente ninguna intervención en la realización de este importante evento. Y ello, para mí, es consecuencia de las luchas internas y externas que conmueven a dichas organizaciones (Felix Bravo, 1987: 8).

Es preciso mencionar que, en este momento, la docencia argentina, encolumnada en la Ctera, mantiene un fuerte conflicto con el gobierno de Raúl Alfonsín, en principio, por mejoras salariales. Se desarrolló un plan de lucha que derivó

en cuarenta y dos días de paro en reclamo de salario único, igual remuneración por igual trabajo, paritaria nacional docente, Ley de Financiamiento Educativo y Ley Nacional de Educación. La Marcha Blanca constituye un punto culminante, reuniendo a miles de docentes de todos los puntos del país bajo la consigna «No dejamos de enseñar, enseñamos a luchar».

Teniendo en cuenta todas estas críticas a la participación, durante los años del CP, ciertos actores fueron ganando protagonismo en la escena política y posicionándose como referentes significativos del campo de la educación y, en algunos casos, fortaleciendo la creación de asociaciones. Entre ellos, se destacan quienes por entonces promovieron la formación de la Academia Nacional de la Educación, constituida como fundación en abril de 1984, impulsada por Gilda Lamarque de Romero Brest, Antonio Francisco Salonia, Héctor Félix Bravo, Alfredo M. Van Gelderen y Luis Ricardo Silva, todos ellos pensadores con posiciones contrapuestas en varios de los aspectos que se están analizando.[3] Independientemente de su heterogénea conformación, fue en su ámbito en el que se produjeron los sentidos más concentrados en torno a una mirada conservadora, nostálgica y elitista de la educación nacional.

Si bien varios autores (Cirigliano, 1986; Southwell, 2007) sostienen que el CP no tuvo la fuerza para culminar con una nueva propuesta de política educativa, sí es cierto que actualizó el diagnóstico sobre la educación nacional, identificando puntos críticos del sistema: déficit presupuestario, desactualización curricular, divorcio entre la escuela y la cultura y los entornos locales, concentración burocrática y legalista del sistema, entre otros. Apuntaló, además, argumentos en torno a la necesidad de regionalizar la educación con modelos de descentralización educativa, la extensión de la obligatoriedad escolar en cantidad de años, la urgencia de incrementar el presupuesto, la «jerarquización» del trabajo docente y el vínculo escuela-formación para el trabajo.

Se reeditaron, de este modo, viejas disputas, muchas de las cuales fueron luego recuperadas en los debates parlamentarios de la Ley Federal de Educación (LFE), durante la presidencia de Carlos Menem. Desde el oficialismo, Salonia, ministro de Educación en la primera etapa del gobierno menemista, señalaba que las propuestas legislativas se alineaban con las conclusiones del CP: «lo más importante y valioso fue que un sector importante de la sociedad argentina se inquietó, superó la indiferencia y el "no te metas", y llevó sus ideas –o su ideología– y propuestas a las asambleas pedagógicas de base, a las asambleas de distrito y a las jurisdiccionales y, finalmente, a la Asamblea Pedagógica Nacional» (1995: 43). Esa misma posición fue sostenida por los legisladores oficialistas entre 1992 y 1993. El entronque entre las conclusiones del CP y la LFE fue un motivo recurrentemente esgrimido por la cartera de Educación de ese entonces. Desde posiciones críticas, identificando la reforma educativa del menemismo con las

3. Esta fundación incluyó no solamente miembros que defendieron la tradición más laicista y pública de la educación argentina, con las redefiniciones que se están planteando, sino también integrantes ligados a la enseñanza privada, defensores del «principio de la libertad de enseñanza».

propuestas promovidas, fundamentalmente, por organismos internacionales de crédito, se la ubica como parte de un período de quiebre de tradiciones argentinas, no solo en lo relativo a distintos aspectos de la vida social, política y económica, sino también al cambio de un discurso populista por un discurso netamente neoliberal (Boron *et al.*, 1995).

La responsabilidad del Estado en materia educativa y el lugar de las familias, o la dicotomía público/privado, fue uno de los puntos de encuentro, entre otros, que es posible identificar entre las discusiones del CP y lo que deviene luego, con la sanción de la LFE N° 24195, de 1993. Al respecto, Van Gelderen, en calidad de integrante de la Academia Nacional de Educación, en tiempos de discusión parlamentaria de dicha ley, enfatiza la necesidad de precisar con claridad el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos e hijas. Y, en lo relativo a la función del Estado, agrega: «Al Estado le corresponde determinar en materia de política educativa, por su función cultural, como agente garante del bien común, lo cual no obstruye la colaboración orgánica en la educación pública de las tres sociedades en ella concernida: la familia, el Estado, la Iglesia o las Iglesias» (Van Gelderen, 1996: 11). Por supuesto que, si bien en este momento va ganando lugar el tipo de planteos que ven al Estado como agente garante del bien común, pero no así de la educación, otras posiciones, como las de Félix Bravo, Buenaventura Bueno o Adelmo Montenegro, enfatizan el argumento del «principalismo» del Estado como garante último del derecho a la educación.

De las conclusiones, por unanimidad, de la Comisión Nº 6 del CP, surge que al Estado le corresponde el deber indelegable de supervisar y velar por la calidad educativa, centrando su rol en la evaluación de los resultados, el propio control de la calidad y la fiscalización de los aportes estatales a la enseñanza privada. Se encuentran, como elementos de acuerdo mayoritario, aquellos que apuntan a la acción del Estado en la identificación de contenidos mínimos y básicos de la educación, junto con su reglamentación, control y supervisión en su deber de procurar el bien común nacional. Es decir, se instala al Estado en una función subsidiaria y de contralor del sistema. La designación de la escuela privada como escuela pública de iniciativa privada es otra de las marcas del CP que tiene luego su correlato en la LFE. En este aspecto, resulta interesante destacar la ponencia de Héctor Félix Bravo, en la que hace una crítica a la operación discursiva que, al tiempo que engloba lo público, distingue la iniciativa privada de la iniciativa estatal.

Se destaca el desdibujamiento de lo público en los términos de la negación entre el par de opuestos público/privado y, con ello, la promoción de distintos modos de mercantilización y privatización de lo educativo que van a tener desarrollo más adelante. Avanza una operatoria mercantilizadora, ya sea mediante teorías del capital humano que entienden a la educación como un instrumento para la acumulación de ese capital producto la organización gerencial de la escuela pública, o mediante un discurso que, bajo el lema de la «libertad de elección», alienta al posicionamiento de las familias como consumidoras (y clientas) y a la competencia entre escuelas para aumentar la matrícula. La frontera entre lo público y lo privado que en el modelo del Estado de bienestar parecía

nítida deja de serlo y ninguna de las dos categorías sirven *per se* para organizar lo social, lo que fortalece, luego, la impronta de alianzas público-privadas para brindar respuestas al bien común.

Avelino Porto (1988), uno de los representantes ligados a la defensa de la libertad de enseñanza,[4] dedica gran parte de sus argumentos a defender «el carácter público y nacional de la enseñanza no estatal», ya que, tanto

> la enseñanza estatal como la no-estatal, tienen fines sociales comunes y sus responsabilidades, independientemente del sector que las imparta, conforman una unidad conceptual en cuanto a misiones, estructura, compromiso, instituciones y obligaciones de índole jurídica y moral, frente a los trabajadores de la educación, la familia y los alumnos (Porto, 1988: 55).

Del mismo modo, se sostiene que el carácter público está dado por la condición de «servicio público» que tiene la educación, sea este cumplido por particulares como por el Estado; es público, también, porque el Estado delega en los privados, a la vez que los regula. Porto recupera la idea de lo «nacional» pero vinculada a la validez de los títulos, la extensión territorial y las políticas nacionales que pueda dictar el Estado –sin caer en autoritarismos–: todos elementos alcanzados también por la escuela de iniciativa privada.

Así, es posible observar cómo la política educativa hizo propias demandas tradicionales de sectores del catolicismo expresadas en un reconocimiento de la Iglesia católica como agente educativo; de la gestión privada como parte integrante y constitutiva de la educación pública y de la integración de la dimensión trascendente de la persona como parte de los objetivos educativos de la Ley. A su vez, reconoció la existencia de intereses empresariales y fundaciones de gran capital que, como ya se ha expresado, comenzaron a tener una fuerte presencia durante la dictadura cívico-militar.

La gestión fue desplazándose hacia una dimensión más pragmática de la política, resignificando la idea de modernización, separándola del Estado –ahora ineficiente para esa tarea– y llevando su significado a una conceptualización más bien tecnocrática. Las reformas educativas propuestas durante la presidencia de Carlos Menem modificaron por completo las relaciones entre el Estado y las instituciones educativas. La transferencia de los servicios educativos hizo que el Ministerio Nacional, bajo la concepción de Estado mínimo, se concentrara en nuevas funciones: información y evaluación, capacitación docente y compensación. La ampliación de la obligatoriedad llevó a un crecimiento de la matrícula de la educación secundaria y del nivel inicial en condiciones de deterioro económico y social, con el consiguiente deterioro institucional. En el ámbito concreto de las acciones del Estado, ocupaban cada vez más espacio la lógica empresarial, las multinacionales y los intereses privados.

4. Es preciso aclarar que esta cuestión está vinculada con la política de «subsidios» a la educación privada promovida por el primer gobierno de Juan Domingo Perón bajo la forma de otorgamiento de subsidios a la educación privada destinados al pago de los salarios docentes, en 1947.

La anterior identificación de la escuela pública como un símbolo unificador para la construcción de ciudadanía nacional se modifica y ahora se trata de una escuela que necesita diferenciarse para dar respuesta a las demandas de las familias y otros actores que comienzan a influir sobre ella por fuera del Estado.

También es posible afirmar que se produce un viraje en los valores sociales, que ya no se colocan en términos de cooperación o solidaridad, con el objetivo de crear comunidad, sino que, bajo esta lógica de la «economización» de la educación, se trata, en cambio, de «triunfar» en la competencia con los demás. Y ser competitivo significa, en un mundo cambiante, tener la capacidad de adaptarse a las reglas del mercado –también cambiantes e inciertas–. En materia educativa, se aplica la teoría económica neoclásica, como parte de la ideología neoliberal y conservadora dominante, y se realizan análisis sobre el campo educativo basados en las relaciones entre la oferta y la demanda, propiciando no solamente la competencia entre escuelas y sujetos, sino también promoviendo la libre elección de las familias sobre la educación (sobre qué educación consumir).

Otro aspecto que toma fuerza en el discurso político es la noción de «equidad»: concepto impulsado para suplantar la «cara» noción de «igualdad de oportunidades» en el marco de la justicia social (Dubet, 2012) que los Estados no pueden alcanzar. De este modo, lo estatal –ya deficiente– deberá concentrar sus recursos en los sectores más carenciados de la población. Para Martinis (2006), bajo el criterio de la «equidad» desaparece la noción de igualdad dentro de los discursos político-pedagógicos de la época. Se establece una equivalencia discursiva entre «igualdad y equidad», entendiendo a esta última como las «formas de igualación mínima» en los puntos de partida de los sectores más vulnerables, aspecto que consagra el «esfuerzo» de los Estados por igualar a los desiguales. Bajo esta concepción, la tradicional «educación común», en la vigente economía de mercado que organiza lo social, solo produciría un aumento de la desigualdad, por lo que es preciso impulsar políticas compensatorias para las poblaciones más vulneradas. En efecto, la extensión de la obligatoriedad escolar expresada en la LFE se justifica, durante las discusiones parlamentarias, fundamentalmente en relación con las necesidades de los sectores más desfavorecidos, ya que para el resto de la población existen otros circuitos educativos que no precisan del Estado. Esta misma operación es la que explica la introducción, en el discurso educativo, de la compensación y la asistencia, componentes necesarios para asegurar la equidad educativa. En este sentido, ya no se trata de la consigna de «igualdad» asegurada por el Estado en un marco de justicia social, sino de adaptar las condiciones educativas a la desigualdad existente a través de la creación de circuitos diferenciales para situaciones sociales diferentes.

En esta trama comienza a operar la nueva composición de la «educación pública», definida como «de gestión estatal o privada». Una escuela que necesita de la diversidad de opciones pedagógicas, de la diferenciación de la oferta de acuerdo a la demanda plural y diversa. En este contexto, la «educación común» es entendida como «educación para todos y para todas», traducida en educación pública con escuelas de gestión estatal y escuelas de gestión privada, diversas y plurales. Ello, acompañado por la idea de un Estado que no puede garantizar el acceso igualitario ni un tránsito homogéneo para quienes ingresan, por lo que se promueve su posición como un actor «compensador» que actúa ante la «falta».

Lo que el Estado sí puede (y debe) es ocuparse de producir información y de evaluar, de «reconvertir» a los docentes para afrontar la reforma y compensar las desigualdades profundas; allí tendrá su principalidad. Esta nueva configuración de funciones del Estado comporta, también, un corrimiento de los sentidos alrededor de la noción de educación pública, reducida ahora a la garantía de acceso gratuito para los sectores más vulnerados. De este modo, se asocia el constructo «educación pública y popular» a la idea de garantizar un acceso «universal», aspecto que ya era enunciado en discusiones del CP, especialmente asociando la condición de lo popular a lo que es para «todos (todas)»:

> En las intervenciones precedentes se presentaron varias interpretaciones relativas a los alcances del referente empírico al cual alude la expresión «educación popular». Y en la última, se señaló la importancia de la idea de «universalidad» como una de las claves para interpretar su sentido: se aclaró que tal idea sugiere que se trata de «educación para todos». Esta expresión, muy próxima al lenguaje corriente, ha ganado reconocimiento y lugar en los repertorios de terminologías técnicas de la educación contemporánea –quizás por claridad y transparencia–, y por esta vía «educación popular» significa educación de *toda la población* (Lamarque de Romero Brest, 1987: 34).

Las políticas neoliberales de la época resignificarán aún más el discurso de la libertad de enseñanza, pero ya no como disputa con la Iglesia o con el Estado, sino como un lema que les permite legitimar nuevas formas de privatización y mercantilización educativa. Se potencia la «libertad de enseñanza» entendida como «libertad de elección del colegio o instituto para todos los padres» (Viñao Frago, 1999: 1). Este proceso de mercantilización tiene lugar junto con la promoción de un financiamiento educativo a la demanda,[5] la participación de agentes privados en la gestión de las instituciones y el financiamiento de programas por parte de empresas multinacionales; se introduce una filantropía empresarial y una venta de políticas (Ball, 2009), produciéndose interrelaciones complejas y recíprocas entre el Estado y las empresas o multinacionales.

Como se viene advirtiendo, es un proceso que se da en consonancia con el desprestigio de lo público-estatal, al asociarse al Estado con los conceptos de totalitarismo, ineficiencia, reglamentarismo y burocracia, entre muchos otros. Si bajo el lema de la modernización del Estado se impulsan las políticas de privatización, la (necesaria) modernización de la escuela y la enseñanza impacta en la dispersión sobre los «dueños» (responsables) de la educación. Con esta doble operación, lo público-estatal debe incorporar la dinámica de lo privado, si es que quiere resultar eficiente, innovador, transparente y hasta democrático, en un contexto en el que se alza una retórica basada en el saber técnico experto, aún desde el propio Estado. En efecto, mediante la operación de descalificación de lo político –y lo ideológico–, se desacreditan los discursos de ciertos sectores, sus problemas y sus propuestas de intervención:

5. Es el caso de las escuelas autogestionadas de la provincia de San Luis.

> Se le dio preeminencia a la ideología y los ideologismos. Se trata de preconceptos, de juicios apriorísticos que condicionaron, cuando no perturbaron, la comprensión de la realidad y que funcionaron como causa de división y enfrentamiento. Cada vez que se intentaron asumir los temas educativos de fondo y producir avances, aparecieron los fantasmas de la controversia ideologista que, en la práctica, actuaron como frenos poderosos. Los ideologismos ejercieron un rol disociador y enervante, no permitieron los análisis objetivos y las propuestas transformadoras. Resultaron aliados del *statu quo* (Salonia, 1991: 368).

Es necesario mencionar que los discursos que son desacreditados con mayor fuerza son los de las organizaciones sindicales. En este asunto, la Ctera es de las organizaciones sindicales que más límites logra poner a la avanzada privatizadora de fines del siglo XX. En 1992, la gremial docente, junto con movimientos estudiantiles, resisten al primer proyecto de Ley Federal de Educación, calificado como privatista, entendido como un proyecto aún más liberal que el que fuera aprobado posteriormente. Después de varios años de lucha, el hito más representativo lo constituyen el ayuno docente y la Carpa Blanca instalada entre 1997 y 1999, impulsando, con un alto consenso social, la necesaria defensa de la educación pública.

Esta nueva configuración de lo público, los límites a lo estatal, el lugar de la no-política y de los especialistas expertos para dirimir los problemas continuará no solo durante la presidencia de Carlos Menem, sino también con el gobierno de la Alianza.[6]

LA NOCIÓN DE «LO PÚBLICO» EN EL CONTEXTO DE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

Las políticas introducidas durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015) tensionan estas definiciones sobre el Estado y sobre el lugar de la política como elemento para afrontar los problemas sociales (y educativos). Sin dudas, la Ley de Educación Nacional (LEN), sancionada en 2006, vuelve a posicionar al Estado nacional (y los jurisdiccionales) como el responsable principal e indelegable a la hora de garantizar el derecho a la educación. Es preciso decir que esta ley es trabajada en acuerdo con amplios sectores, fundamentalmente con las y los docentes. En efecto, previa sanción de esta ley, la Ctera elaboró un documento sintetizando debates y aportes realizados por las entidades de base que plantea una serie de ejes fundamentales, muchos de los cuales son incorporados en el cuerpo normativo, entre los que se destaca la concepción de la educación como derecho garantizado por el Estado.

De este modo, el Estado actúa como garante de las demandas de docentes, alumnos y gobiernos provinciales, y la agenda política recupera un modelo de in-

6. Esta continuidad puede verse durante la gestión de Juan José Llach –ex funcionario del gobierno menemista y vinculado con un sector liberal conservador– al frente del Ministerio de Educación de la Nación durante la presidencia de Fernando De la Rúa.

clusión con justicia social, inclusión educativa con calidad, como resultado de acciones del Estado tendientes a la garantía de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje (Brener y Galli, 2016). No obstante ello, este período no logra revertir los procesos de privatización y mercantilización, quedando en evidencia desafíos todavía pendientes (Verger, Moschetti y Fontdevilla, 2017; Feldfeber *et al.*, 2018).

Durante este período, a la luz de las normativas sancionadas, las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) y, desde allí, el impulso de políticas nacionales que actuaban de manera directa en las instituciones escolares, pueden observarse dos grandes preocupaciones y orientaciones de política educativa. Un primer momento centrado en superar la fragmentación del sistema educativo producto de las políticas neoliberales de la década de 1990, en el que se disponen normas que dan marcos comunes a la política nacional, con anclaje en cada una de las jurisdicciones y con el objeto de reducir la desigualdad educativa existente, estableciendo acuerdos que permitan la unificación de criterios y de políticas públicas. Luego, un segundo momento en el que, sin abandonar las preocupaciones del primero, se agregan leyes, resoluciones y planes educativos tendientes a la ampliación del derecho a la educación, promoviendo mayores niveles de inclusión con justicia educativa. Es decir que, en todo el período, hay una preocupación por construir «lo común» del proyecto político educativo, pero ya no de acuerdo a los sentidos otorgados durante la impronta que gestó la escuela común universal, sino a través del diseño de políticas públicas que, en lugar de habilitar la fragmentación y diferenciación del sistema educativo, garanticen una educación pública de calidad para todos y todas.

El componente más evidente del giro respecto del lugar del Estado en materia educativa se observa a través del vasto cuerpo normativo[7] que se sanciona desde el comienzo de esta etapa, con el propósito de resolver de manera integral los problemas relacionados al salario docente, a la fragmentación educativa, a la responsabilidad del Estado y al déficit en inversión educativa, entre otros.

En los gobiernos del kirchnerismo, son articuladas en el discurso pedagógico las ideas de inclusión educativa, responsabilidad indelegable del Estado y derecho a la educación (Vassiliades, 2020: 250). La noción de derecho supone la idea de una igualdad fundamental entre las personas, en cuanto sujetos de derecho (Rinesi, 2016). Esta idea de igualdad, que durante las décadas anteriores había entrado en crisis, forma parte de la disputa de sentidos sobre la educación (y sobre lo público) en toda esta época. Se trata de una tensión, ya que entra en oposición con las tradicionales demandas particulares de la identidad cultural que reclaman el tratamiento diferenciado de educación para determinados grupos, ya sea por motivos de vulnerabilidad o por la concreción de la libertad individual. Vuelve al centro de la escena la discusión entre lo universal y lo particular (o diferencial), tanto como por el lugar del Estado, sus alcances y límites, su poder y su territorialidad.

7. Ley Nº 25864 de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase; Ley Nº 25919 de Fondo Nacional de Incentivo Docente; Ley Nº 26075 de Financiamiento Educativo; Ley Nº 26206 de Educación Nacional; Ley Nº 26058 de Educación Técnica y Profesional; Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; Ley de Educación Sexual Integral y Ley de Obligatoriedad de los 4 años.

Estas políticas de gobierno colocan en el centro la política para la construcción de soluciones y la mejora de las instituciones educativas, enfrentándose a los discursos que otorgaban al mercado, las corporaciones y las familias dicha responsabilidad. Son el Estado nacional y los Estados jurisdiccionales los responsables primarios de garantizar el derecho a la educación a todos y todas.

Aun con la definición de la educación pública en términos de gestión privada y estatal, las políticas del Ministerio de Educación de la Nación buscan una nueva construcción de lo público asociada a lo común. Es una etapa en la que «lo común» es el derecho a la educación como atributo de las personas, y la garantía efectiva como responsabilidad de los Estados.

En este marco, se desarrolla un conjunto de políticas públicas para garantizar la inclusión educativa con calidad. Inclusión entendida como aquel dispositivo que permite garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos y todas, asegurando, especialmente, las trayectorias educativas de aquellos niños, niñas y jóvenes provenientes de sectores históricamente excluidos de la escuela. No con políticas asistenciales o compensatorias, sino con políticas universales en favor de la mejora de las condiciones de igualdad de la educación obligatoria.

Entre otras, podemos mencionar las siguientes como políticas destacadas: la distribución de libros de texto escolares y de literatura, las ludotecas, el equipamiento tecnológico, la Asignación Universal por Hijo, el Plan de mejora de la escuela secundaria, el Fondo para la Educación Técnica, el Plan FinEs, el Programa Nuestra Escuela y el Plan Conectar Igualdad. En palabras de uno de los exministros de educación de este período, a propósito de los objetivos del Plan de Educación 2012-2016, se trata de

> Profundizar las políticas de inclusión, privilegiar la primera infancia, brindar horizontes de realización a jóvenes y adultos, jerarquizar el trabajo docente y sostener la inversión para garantizar el derecho de todos a una educación más justa y de calidad (Alberto Sileoni, *Infobae*, 5/02/2013).

Es necesario remarcar que, en este momento, las principales tensiones se evidencian en el nivel secundario, que se transforma en obligatorio por la LEN, así como también en el nivel superior. Ambos niveles educativos traen consigo una marca de origen elitista, por lo que es allí en donde se concentran importantes esfuerzos. Para su universalización acorde a la obligatoriedad, en el caso del nivel secundario, y para su democratización y mejora en el acceso, en el del nivel superior. Se hacen vigentes las discusiones sobre la inclusión y la calidad en la educación básica que se instalaron en la década de 1980.

La dimensión discursiva de los sectores liberales conservadores es la misma: si un sistema educativo se amplía hacia todos los sectores de la sociedad, será en detrimento de la calidad, puesto que el Estado no tiene (ni debe tener) la capacidad para asegurar que dicha expansión sea con calidad (entendida como «excelencia»). Con esta operación, se promueven discursos que buscan instalar la idea de una «falsa inclusión educativa» que los gobiernos populistas introducen en el sistema escolar y, sobre ella, continúan alimentando los discursos de la (necesaria) diferenciación escolar, esta vez a la luz del mérito individual y de la formación de sujetos emprendedores para un mundo cada día más cambiante e inestable.

DISPUTA DE SENTIDOS Y TENSIONES ALREDEDOR DE LA LEN

La tensión que se produce alrededor de la educación entendida como derecho universal y, por tanto, la importancia que se otorga desde el Estado a las políticas de inclusión, se suma al viejo discurso de déficits fiscales, crisis e ineficiencia del Estado. Sectores liberales van imponiendo la mirada conservadora y elitista, a la vez que nostálgica («todo tiempo pasado fue mejor»). Se reeditan fundamentos esgrimidos durante la dictadura cívico-militar acerca de que la acción política del Estado impone un disciplinamiento de las infancias y las juventudes.[8] Para el bloque liberal, esta acción del Estado incurre en una imposición de identidades, limitando el pluralismo democrático: lo plural y heterogéneo es nuevamente impulsado y traducido como una «diversidad de opciones educativas» que se presentan como condición para el principio de la libertad de enseñanza, contra el lugar principal del Estado, y para sortear «la crisis educativa».

Narodowski esgrime la necesidad de una «revolución copernicana» de la educación en la que el centro ya no sean los ministerios o los funcionarios de gobierno, sino las mismas instituciones escolares, las que «deberían contar con la capacidad de resolución autónoma y responsabilidad por los resultados» (2018: 209). Y agrega: «Ese es el camino para generar las mejores soluciones pedagógicas y de gestión y así cumplir acertadamente con el derecho a la educación de alumnos y familias» (ibíd.). Lo que se promueve desde estos sectores de pensamiento es la creación de unas escuelas públicas –ya sean de gestión estatal o de gestión privada– como «unidades de decisión» y no como «terminales burocráticas de una estructura jerárquica, rígida y en general autoritaria» (ibíd.: 210). Lo autoritario, para Narodowski, está asociado a la pretensión de homogeneidad tanto como a las estructuras jerárquicas propias del sistema educativo. Señala también:

> Nos hace falta un verdadero giro copernicano que, en vez de insistir en el intento frustrado de construir una Pedagogía de Estado, que para colmo es pobre desde todo punto de vista, construya una verdadera pedagogía desde las escuelas y la función del Estado se centre en apoyar, brindar recursos a los proyectos-escuela y evaluar la tarea emprendida facilitando información a la comunidad y profundizando el debate sobre la educación que necesitamos (Narodowski, 2018: 218).

Lo que resulta paradójico de la posición de Narodowski es el lugar del Estado y el financiamiento de la educación, ya que propone volver a cierto centralismo estatal constituyendo un «fondo financiero federal que supla las deficiencias de cada provincia» (ibíd.: 219), incluso cuando esto implique que las provincias pierdan parte de su potestad constitucional sobre la educación. Desde su perspectiva, el Estado es ineficiente en su función de «Estado docente», pero podría no serlo en términos de asignación de recursos.

8. Esto aparece, sobre todo, en los discursos de estos sectores sobre la Ley de Educación Sexual Integral. No solamente durante su tratamiento, sino también en cada uno de los momentos de su implementación.

Desde estos sectores, también se torna urgente la «erradicación del derroche del centralismo burocrático en la educación pública» (Guadagni, Cuervo y Sica, 2002: 20), promoviendo discursos que giran en torno a la idea de escuelas autogestionarias. En estas propuestas, se incluyen la autonomía en la administración financiera y la asignación del salario docente y no docente. Las escuelas chárter (Cicioni, 1998) son parte de esta avanzada.

El fundamento central que se esgrime es la necesidad de desburocratizar la escuela, alejándola de las lógicas del Estado, para que organice su currículum, sus métodos de enseñanza y sus formas organizativas bajo las referencias e idearios incluidos en el propio proyecto educativo. «A cambio de estas libertades», señala Cicioni (ibíd.: 8), «las *charter school* son responsables de sus resultados, es decir de su desempeño como agentes educadores estatales, ante quienes les otorgan su chárter y ante la sociedad». Y agrega:

> Las *charter school* son escuelas creadas por miembros de la sociedad civil y no por los ministerios [...] El Estado deja su rol como único oferente de escuelas públicas, y del monopolio se pasa a la competencia en la oferta de escuelas gratuitas, universales y no religiosas (ibíd.: 9).

En ambos casos, la responsabilidad del Estado se dirime, fundamentalmente, en costear la educación, asegurando la gratuidad a los sectores que no pueden afrontar su valor económico. En nuestro país, este avance es ilustrado por el caso de las escuelas charter en la provincia de San Luis. En aquel momento, para el exministro nacional, Juan Llach, este sistema reduciría costos y mejoraría la eficiencia interna, con

> un nuevo contrato educativo y la transferencia del poder desde las tecno burocracias a las escuelas autónomas de la comunidad. Se trata de proceder a la recontratación generalizada del sistema educativo estatal, provincia por provincia, escuela por escuela y colegio por colegio, cambiando así el centro del poder, desde las burocracias centrales hacia los colegios y hacia las familias [...] El director pasaría a ser una figura mucho más importante. Se le daría el poder para manejar todo el presupuesto de las escuelas y, después de la primera vuelta de concursos, también aprobará o no los contratos con los docentes. Una parte de la remuneración de los directores estaría vinculada también a los resultados (Juan Llach, *Página 12*, 20/11/99).

Como se ha expresado, la combinación entre la «libertad de enseñanza» (ya asociada a la libre elección) y la ineficacia o excesiva burocracia estatal deviene en el fomento de la proliferación de ofertas educativas diferenciales que respondan a necesidades locales, en propuestas de financiamiento educativo que otorguen a las instituciones escolares la posibilidad de gestionar sus propios recursos, así como también en la posibilidad de financiamientos externos para complementar los déficits presupuestarios. Estos discursos se van reeditando a lo largo de los años, combinando elementos tales como la autonomía escolar, el financiamiento a la demanda y la competencia entre las escuelas. Como parte de los argumen-

tos, asume un alto protagonismo el rol de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje, que se instalan como estándares de calidad y como herramientas necesarias para que, mediante la competencia, las instituciones mejoren, a la vez que rindan cuentas a la sociedad.

> Hay que desconcentrar la organización escolar, darles más poder y autonomía a los directores de escuela. Hay demasiados cargos docentes fuera del aula, en las estructuras burocráticas. Los países que tienen escuelas públicas más autogestionadas progresan más, es el caso de Finlandia, por ejemplo (Alieto Guadagni, *La Prensa Económica*, 11/2017).

La disputa no gira en torno a la administración, sino al rol del Estado y a la dirección que tuvieron las políticas impulsadas entre 2003 y 2015. En este marco, los resultados de las evaluaciones estandarizadas promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), se van posicionando en el centro de la escena mediática y política como argumento para los discursos que anuncian un «derrumbe» educativo, una tragedia educativa (Jaim Etcheverry, 1999), la idea de una escuela perdida (Guadagni, Cuervo y Sica, 2002), el colapso de la educación (Narodowski, 2018) o el fraude educativo (de acuerdo a Esteban Bullrich en sus discursos de campaña electoral a favor de Mauricio Macri).

Todos estos diagnósticos operan en, al menos, dos sentidos: en esta idea nostálgica de que «todo tiempo pasado fue mejor» y en la afirmación de que «inclusión y calidad» son objetivos incompatibles entre sí. Los resultados de las pruebas PISA son utilizados como «prueba objetiva» para abonar el señalamiento de la ineficiencia de las políticas públicas en educación que se desarrollan en este período, resultados presentados y analizados de modo simplista, desconociendo puntos de partida y procesos alcanzados. Así, se instala la idea de un Estado que «gasta mal», volviendo a ser efectivos los discursos que tienden a la desresponsabilización del Estado y a la autogestión comunitaria y escolar.

Se pone en duda, además, la construcción de criterios de igualdad que el Estado nacional y los Estados provinciales impulsan en la etapa que va del 2003 al 2005. Contra el criterio de igualdad, sumada a la incapacidad del Estado que señalan, los sectores liberales construyen una operación discursiva que ancla con mucha profundidad en la sociedad: el mérito individual como criterio de justicia.

> En primer lugar, recuperando los valores que hicieron grande a la Educación; el mérito es un valor. El sistema educativo, le guste a quien le guste, es un sistema que premia al mérito, lo que no implica ser brillante, implica valorar el trabajo, el esfuerzo, la constancia. Tenemos que volver a educar con los valores que hicieron grande a nuestra educación (Finocchiario, *Revista El Arcón de Clio*, 24/11/2016).

Se impone un criterio de justicia distributiva que atiende a la igualdad tanto como a las libertades individuales, por lo que, ineludiblemente, se afirma sobre un principio de igualdad relativa o proporcional. Desde este posicionamiento, un sujeto no aprende en la escuela porque lo asiste un derecho, que implica la responsabilidad

de garantía del Estado, sino pura y exclusivamente como resultado de un esfuerzo individual. Este «esfuerzo» se traduce en el mérito individual de haber logrado un cometido, objetivo que, también, es individual. La noción de mérito incluida en las críticas a los principios de la justa igualdad de oportunidades y de diferencia de Rawls legitima su identificación con las elecciones personales y con una noción fuerte de responsabilidad individual, tal como asegura Barombrío:

> la idea de fondo que deja este debate es que no todas las desigualdades son injustas, que se pueda hablar de desigualdades justas, algo que Rawls, en virtud del Principio de diferencia, justifica por las consecuencias sobre los más desfavorecidos. Ahora, la justificación de las desigualdades pasa por compensar las diferencias debidas a la suerte y por recompensar las consecuencias de las acciones ligadas a la responsabilidad individual; el merecimiento queda así enteramente identificado con las elecciones libres de contingencias o con la «responsabilidad pura». De aquí que las desigualdades de las que las personas no son responsables son inmerecidas e injustas, mientras que las que derivan de la responsabilidad individual son merecidas y justas (2016: 16-17).

En esta operación, los Estados aparecen como responsables de un acceso universal a la escuela –en el mejor de los casos–, focalizado en los sectores populares, mientras que el resultado del «éxito» o el «fracaso» educativo se vincula, más bien, a las condiciones individuales y méritos establecidos que a la acción del propio Estado para garantizar resultados. En este sentido, el mérito, así como desconoce los puntos de partida individuales, determina los resultados, como si se tratara de una competencia justa en el marco de la igualdad de oportunidades, mientras que la meritocracia, en cuanto ideología, actúa legitimando las desigualdades resultantes: «En apariencia, su éxito o fracaso dependería solo de sí mismo» (Di Piero, 2014: 154).

En este sentido, el debate sobre la responsabilidad del Estado en materia educativa se relaciona tanto a la definición acerca de los derechos como a la definición sobre quiénes son los sujetos de esos derechos. Ello supone orientaciones políticas divergentes en cuanto a la concepción y el alcance de los derechos sociales, la responsabilidad del Estado en la garantía de esos derechos y la posición de los sujetos en el proceso de su ampliación o restricción (Danani, 2017). El mérito entra en el discurso educativo asociado a los sujetos (de derecho). La meritocracia opera, fundamentalmente, en la definición sobre el quiénes: el Estado deberá actuar sobre quienes «muestren mérito para».

Asociada al mérito, es posible encontrar, en los discursos educativos, la presencia cada vez más relevante del emprendedorismo. Desde los sectores liberales, la educación no solo debe adoptar la lógica del mercado y responder a sus demandas, sino que, además, debe incluir la formación para «emprender» nuevos desafíos en un mundo cambiante. Se trata de formar a cada sujeto para que sea capaz de «ser empresario de sí mismo» (parafraseando al exministro nacional de Educación, Esteban Bullrich).

En efecto, estos discursos tuvieron su pregnancia en las políticas educativas impulsadas durante la presidencia de Mauricio Macri. En este momento, con la

LEN en vigencia, el Ministerio nacional asume un lugar secundario bajo la premisa de la «defensa del federalismo», por un lado, y el objetivo de «modernizar el Estado», por otro. La gestión macrista impulsa procesos de individuación de lo social en el marco de la extensión de la perspectiva de la Nueva Gestión Pública (NGP) al ámbito estatal en general y al campo educativo en particular (Feldfeber *et al.*, 2018). La primera acción política desarrollada por Esteban Bullrich al frente de la cartera de Educación con los ministros de todas las jurisdicciones, plasmada en la Declaración de Purmamarca,[9] señala el nuevo rumbo del Estado nacional.

El macrismo asume con el lema de impulsar una necesaria revolución educativa: «Soy optimista porque estamos seguros de que la revolución educativa es el único camino para salir de la pobreza, para garantizar la igualdad de oportunidades y trabajo».[10] Bajo el lema de «revolución», se entraman discursos que versan sobre la deficiencia del Estado y su consecuente reasignación de funciones. Además, si otrora son los especialistas en educación los actores centrales en la definición de políticas (tecnocracia), en este momento asumen protagonismo, en distintas esferas del Estado, el sector empresarial, las fundaciones y las ONG. No se trata, solo, de una influencia de sus lógicas en discurso sobre el campo educativo, sino también, de la propia gestión pública en manos de empresarios o actores de diversas agencias educativas con o sin fines de lucro (Castellani, 2019). De este modo, si bien podemos encontrar características similares a las de la década de 1990, estos expertos o especialistas ya no constituyen los referentes de «la academia»: es su vinculación con el mundo empresarial o gerencial lo que garantizará la requerida modernización del Estado (y de la escuela) en clave republicana y federal. El saber experto es otorgado por la pertenencia al *management* y a la lógica de los negocios.

La exacerbación del individualismo y la introducción de las lógicas empresariales en las retóricas y definiciones de la política pública, desplazan de la agenda del gobierno el derecho a la educación. La lógica meritocrática es llevada a múltiples políticas públicas y la diferenciación en las prestaciones de política pública es la nueva estrategia de focalización hacia los grupos más vulnerables (Feldfeber y Gluz, 2019)

La diferenciación de prestaciones de política pública permite explicar, en parte, el lugar central que asume la evaluación del sistema educativo. Y de este modo, se fortalece el discurso que entiende a los sujetos responsables de los (sus) resultados: a veces a los propios estudiantes –que por facilismos no aprenden–, otras a las instituciones –burocráticas y con gestiones ineficientes– y, casi siempre, a las y los docentes (y sus organizaciones sindicales), presentados

9. Se trata del primer documento político del CFE presidido por Esteban Bullrich (Purmamarca, 12/02/2016). Disponible en: argentina.gob.ar/sites/default/files/declaracion-de-purmamarca.pdf

10. Esta frase fue dicha por el propio Bullrich en una Jornada organizada por la Fundación Noble, del Grupo Clarín titulada «Innovación educativa para la sociedad del conocimiento», organizada para celebrar su cincuenta aniversario.

como «los males» de la educación argentina. Se trata de una reedición de los discursos de las décadas de 1980 y 1990 que promueven la mayor autonomía de las instituciones educativas, exacerbando, ahora, su condición de responsables de los resultados, y, por tanto, de la mejora educativa. Se hace evidente, también, la mención específica a las organizaciones sindicales como actores que se oponen a los cambios que estos sectores vienen impulsando (ahora desde el Estado) para la mentada revolución educativa:

> Nosotros representamos, en el sistema educativo, la rebelión del cambio. Y algunos gremios docentes, como Ctera, representan el conservadurismo del que defiende el *statu quo*, la burocracia sindical. Se oponen a los cambios. Si usted lee lo que publican o lo que dicen, tiene color sepia y olor rancio. Es un discurso de hace veinticinco o treinta años [...] Nuestro gobierno se ha propuesto recuperar, para el Estado, la capacidad de dictar las políticas públicas educativas, que durante los últimos años, habían estado en manos de Ctera. [...] El proyecto Ctera, que gobernó este país durante diez o doce años, lo que produjo fue la pérdida de casi un ciclo lectivo por paro durante diez años. Produjo un modelo educativo donde la mitad de los chicos no terminan la escuela media. Donde la mitad de los que la terminan no comprenden textos, o no pueden hacer operaciones matemáticas básicas. Es un modelo que fracasó. Entonces ahora vamos a ir por otro modelo, que es el modelo que estamos componiendo nosotros (Alejandro Finocchiaro, *Clarín*, 02/11/2017).

Como sucediera durante la implementación de las políticas neoliberales en la década de 1990, o, incluso, reeditando las «oposiciones al régimen», en esta etapa se coloca a las y los docentes y sus organizaciones como los principales responsables y culpables de la «crisis» del sistema educativo, una crisis que aparece asociada, casi exclusivamente, al sector de gestión estatal.[11] Es necesario decir que, efectivamente, han sido las y los docentes, a través de sus organizaciones sindicales, quienes han resistido a la implementación de políticas que apuntaron a empobrecer y fragmentar el sistema educativo, exigiendo al Estado que cumpla con su responsabilidad en lo que hace a la garantía del derecho a una educación pública de calidad.

En esta operación de desprestigio de la educación y la docencia, en términos de discursos pedagógicos, hay otro sutil pero importante corrimiento: si en el período comprendido entre 2013 y 2015 se hace foco, de manera fuerte, sobre el trabajo docente centrado en la enseñanza, en este, la propia enseñanza aparece en segundo plano, mientras que toma la vanguardia el aprendizaje (y su evaluación): «tenemos posibilidades de que sea el alumno el que produzca esos conocimientos bajo la guía y la tutela del docente» (Finocchiario, *Revista El Arcón de Clio*,

11. Como parte de esta disputa, en 2019, a través del Decreto Presidencial N° 52, el gobierno nacional elimina el componente de salario mínimo de las y los trabajadores de la educación que se acuerda para todo el territorio argentino de la mesa paritaria nacional, delegando esta responsabilidad de manera exclusiva a las jurisdicciones.

24/11/2016). Estas concepciones tendrán efecto en las propuestas de formación docente, orientadas a la producción de secuencias didácticas, así como también al posicionamiento del docente como «facilitador» o «animador» de aprendizajes.

El liderazgo escolar aparece, así, como un componente central para aumentar la eficiencia y la «equidad» de la educación en el discurso político nacional. En términos en los que se plantean los desafíos educativos desde la OCDE: «la función del liderazgo escolar en todos los países de la OCDE se define, cada vez más, por un exigente conjunto de labores que incluyen la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje» (Pont, Nusche y Moorman, 2009: 9). Estas nociones de liderazgo se combinan con las de autonomía en la toma de decisiones de las instituciones, evaluación y rendición de cuentas, ya mencionadas: «Dada la mayor autonomía y rendición de cuentas de las escuelas, el liderazgo en el nivel escolar es más importante que nunca» (ibíd.: 16). En nuestro país, la idea de liderazgo, en reemplazo de la enseñanza y del gobierno escolar, ha tenido una importante presencia en programas que se impulsaron desde el Ministerio nacional.[12] Tal como lo sostiene quien condujo el Instituto Nacional de Formación Docente (Infod) en este período, el liderazgo de un director contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a un buen clima escolar (Veleda, 2016). Se identifica un claro desplazamiento desde un docente productor de saber pedagógico, con un saber construido en y desde las escuelas, hacia una pedagogía del liderazgo y el emprendedorismo que interpela a estudiantes y docentes en tanto individuos y no como parte de un proceso colectivo.

> Este modo de construir sentido en torno a la formación y el trabajo de enseñar se orienta a la formación de una subjetividad individual que, a la par que diluye una posición de responsabilidad del Estado en relación a la formación docente y de los maestros como agentes estatales, desplaza la centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Feldfeber *et al.*, 2018: 67).

Liderazgo y emprendedorismo forman parte sustantiva del relato pedagógico liberal (y oficial) del momento, asociado a una política educativa que reeditaba posicionamientos ya impulsados durante la década de 1990 pero con un mayor grado de profundización en lo que se refiere a lo gerencial, lo empresarial y la autogestión –en ocasiones traducida en liderar y emprender–, sumado al discurso federal en clave «republicana».

> La expresión «restauración conservadora» con la que se ha caracterizado a esta nueva etapa resulta precisa, aunque parcialmente. Si bien es posible identificar continuidades con el pasado y genealogías que conectan con tradiciones de pensamiento

12. Vale mencionar, en este sentido, al Programa de Liderazgo Colectivo de la Fundación Enseñá por Argentina y al Programa de Liderazgo e Innovación Educativa dictado por la Fundación Varkey, que incluyó una acción de capacitación a directivos y docentes en algunas jurisdicciones del país. Las temáticas impulsadas desde el Instituto Nacional de Formación Docente (Infod) para la formación continua promovían un docente líder, emprendedor y aplicador de secuencias didácticas.

> de sectores eclesiales y militares y corporaciones económicas, también se destaca la convergencia con sectores políticos de origen democrático. Es posible reconocer una pretensión fundacional que aspira a dejar una nueva idea de modernización –siempre equívoca–, en un federalismo polémico que refiere a un desarrollismo aggiornado al neoliberalismo y en una lógica de negocios aplicada al campo educativo. Recurre a teorías económicas procedentes del *management* y a otras no económicas, entre las que se destacan las neurociencias aplicadas a educación, con su peligrosa derivación darwinista y un espiritualismo *new age* como «envase» de las políticas (Carli, 2017: 109).

La tensión sobre la acción del Estado y las libertades individuales sigue vigente. Incluso durante la pandemia producida por el covid-19 en la que, si bien se evidenció un primer momento en el que parecía imprescindible el lugar del Estado para garantizar el cuidado de la salud, prontamente ganó terreno la idea de un Estado autoritario, que avanzaba sobre las libertades individuales. La noción de Estado autoritario asociado a un gobierno democrático es profundizada desde los sectores liberales más conservadores.

En la sociedad argentina actual, sigue vigente la tensión sobre cuánto, hasta dónde y para quiénes debe actuar o existir el Estado en materia educativa; y, con ello, qué sentido se le otorga a lo público en la educación. El foco puesto en la autogestión de las instituciones educativas, la responsabilización de los sujetos sobre los resultados, la aplicación de lógicas del mercado en las escuelas, la promoción de modelos competitivos, la meritocracia como criterio de justicia, el emprendedorismo y la rendición de cuentas trama los discursos políticos de toda campaña electoral de los últimos años.

Las propuestas de «*vouchers* educativos» en políticos liberales extremos, como Javier Milei, son un correlato de aquello. La administración económica de la educación debe ejecutarse mediante un sistema de *vouchers* (vales) que «premie la competencia entre los distintos establecimientos» educativos, una competencia que produciría la mejora educativa. Desde su posicionamiento, el contribuyente que paga educación privada también contribuye con sus impuestos a la educación gratuita que sus hijas e hijos no utilizan, asunto que considera un perjuicio para la libertad individual. Por ello, se promueve la modificación del sistema de financiamiento a la educación y la anulación del principio de gratuidad. A través de los *vouchers*, un tipo de financiamiento a la demanda, se les otorga «plena libertad» a los padres y madres para elegir la escuela, lo que llevará a que estas últimas compitan entre sí por la matrícula (traducida en dinero a través de estos vales). Esta «libre competencia» aseguraría la mejora educativa o la mencionada calidad no solo por la competencia misma, sino también por la lejanía del Estado: «Las instituciones tienen que competir y ser buenas. Vas a tener educación pública y educación privada. La diferencia es que no vas a ser rehén del adoctrinamiento del Estado», afirma Javier Milei (*Perfil*, 16/08/2023). Como puede advertirse, en esta afirmación se niega la capacidad del Estado de construir marcos comunes, nacionales y democráticos. En la plataforma electoral de «Avanza Libertad», se afirma una «decadencia del sistema» explicada por «por la cooptación del sistema por ideas de extrema izquierda movilizadas por el

accionar de los sindicatos y por las estructuras burocráticas de los Ministerios de Educación» (Avanza Libertad, 2021). Es decir, se profundizan discursos liberales de otros tiempos, ya analizados en este capítulo; incluso de los sectores más conservadores partícipes del CP.

Lo cierto es que este tipo de propuestas, cuando fueron llevadas a la práctica en distintos lugares del mundo, solo profundizaron la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo. En este sentido, señala Puiggrós:

> La competencia entre escuelas no produce un mejoramiento de la educación para el conjunto de la sociedad, sino una mayor concentración de la inversión educativa en los sectores más pudientes. Las escuelas no mejorarían sino que, tal como está ocurriendo en la sociedad neoliberal, habría una mayor concentración de la riqueza material y también de las posibilidades de adquirir la cultura en los sectores más ricos (Puiggrós, *Página 12*, 24/04/2023).

Se trata de un discurso que lleva al extremo el modelo de gerenciamiento que encuentra en el liderazgo educativo, el mérito individual y la competencia escolar mediante mediciones estandarizadas algunos de sus componentes más eficaces, junto con la mencionada libertad de elegir como derecho primario de las personas y la negación del Estado, ya en cualquier función para la que se lo imagine.

REFLEXIONES FINALES

A partir de la lectura en clave histórica de los discursos acerca del lugar del Estado en materia educativa, y considerando, también, el momento actual, es posible detectar no solo las disputas alrededor de la función que se le asigna, sino también la existencia de distintas resignificaciones –algunas más evidentes que otras, pero no por ello menos efectivas–. Se ha hecho especial énfasis en argumentos utilizados durante debates educativos relevantes en la historia reciente para poder articularlos con las explicaciones más actuales sobre el sistema educativo, el lugar del Estado y los sentidos sobre lo público de la educación.

De lo anterior, en lo que respecta el papel del Estado en la educación, es posible afirmar que luego del quiebre que se produce durante la dictadura cívico-militar, a partir del cual se abandona la noción de Estado docente del período fundacional, los años que siguen están caracterizados por la disputa sobre el lugar principal o subsidiario del Estado en materia educativa. La Ley Federal de Educación impone su rol subsidiario, mientras que, una década después, la LEN vigente coloca al Estado en un rol de garante del derecho social a la educación. Sin embargo, la noción de derecho y la definición de quiénes están alcanzados por la acción estatal sigue siendo un asunto de disputa en todo este período, aun con un nuevo corpus normativo sobre la mesa.

Entre las resignificaciones observadas a lo largo de estas líneas, es posible identificar, en primer lugar, un pasaje de la búsqueda de lo común, consagrada por la escuela pública del período fundacional, al fortalecimiento de lo individual por sobre lo común y, con ello, de la «libre elección». Es decir, de

una única institución construida para unificar los sentidos de lo nacional desde la mirada de los sectores liberales, a un sistema que otorgue respuestas a las particularidades e individualidades y, por tanto, diferencial. El quiebre que se produce sobre los sentidos de «escuela pública» pone en cuestión a la escuela como institución universal que asegura la igualdad de oportunidades y de posiciones en el marco de la justicia social (Dubet, 2012). Desde una idea de lo «común» vinculada a los sentidos de lo nacional impregnados de liberalismo, hasta una idea de sociedad signada por los intereses individuales, manteniéndose el *statu quo* social.

La educación pública pasa a ser entendida en clave de «servicio púbico» –hoy «servicio esencial»–, subsumiendo lo público a la idea de un «para todas y todos» que, cada vez con más claridad, comienza a traducirse en un «para quienes no accedan por la vía del mercado». Se pone en discusión el quién de la acción del Estado a través de consignas de eficiencia en la asignación de recursos. Se instala la idea de un Estado presente para las ausencias: lo estatal como exclusivo de «quienes no», lo privado de «quienes sí», legalizando (LFE) o legitimando la existencia de circuitos educativos diferenciales. «Lo público» como sinónimo de lo estatal adquiere una condición de «existencia por necesidad». Así, el discurso liberal instala una defensa de las libertades individuales y un Estado «autorizado» a la acción ante la violación de derechos.

La LEN vuelve a discutir «lo común» en torno al derecho a la educación y a la noción de igualdad en cuanto derecho universal. No obstante ello, la puja de sentidos avanza ya no solo en la diferenciación de circuitos escolares, sino en una «necesaria» introducción de la lógica del mercado en las escuelas, plasmada, por ejemplo, en la promoción de escuelas autogestionadas en las que el Estado podría solo funcionar como contralor o administrador.

En efecto, sectores conservadores y liberales que llegan al poder con la presidencia de Mauricio Macri realizan una operación político-discursiva tendiente a desdibujar «lo común» y a poner en cuestión la centralidad del Estado nacional y su eficiencia. El argumento principal gira alrededor de los resultados, acuñando que la inversión (o gasto) nacional no asegura la calidad (entendida como resultados de aprendizaje). Escuela pública y escuela de gestión estatal se convierten en sinónimos, pero ya no asociadas a la universalidad de la institución escolar, sino a la mínima acción de los Estados y, con ello, a «la falta», a lo deficiente. Para superarlo, estos sectores promueven la introducción de la lógica gerencial, la competencia y los valores individuales del mercado, el liderazgo y el emprendedorismo, entre otros. El objetivo es superar la burocracia estatal y la intromisión de un Estado autoritario, aunque democrático. La promoción de la autogestión o autonomía institucional se convierte en una herramienta eficaz para la doble operatoria: la incorporación de la competitividad entre las instituciones, y entre los sujetos, y la desresponsabilización de los Estados por los resultados educativos, por las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. De la noción de sujetos de derechos se pasa a la noción de sujetos merecedores y emprendedores.

Bajo esta perspectiva, si el Estado debe garantizar un bien común supremo para el cual propiciar su función distributiva y de aseguramiento (del derecho

a la educación, por ejemplo), no puede recaer, este, en un costo sobre las personas. De modo que, la libertad de conciencia y la libertad de enseñanza (traducida en libertad de elegir) toman una relevancia suprema al bien común: lo individual se posiciona sobre lo colectivo, lo empresarial por sobre lo estatal, entre otras lecturas que hemos podido realizar a lo largo de estas líneas. Ideas que, con las resignificaciones señaladas, persisten en los discursos liberales de todos los tiempos.

REFERENCIAS

Avanza Libertad

2021 *Plataforma electoral 2021*. Disponible en: <avanzalibertad.com/sebuhupt/2020/07/Plataforma-Electoral-Avanza-Libertad-2021.pdf> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Ball, S.

2009 «Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa», en *Revista de Política Educativa*, nº 1, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Basombrío, Manuel

2016 «¿Puede una teoría de la justicia distributiva prescindir del mérito?», en *Philosophia*, vol. 76, nº 2, pp. 9-27.

Boron, A. *et al.*

1995 *Peronismo y menemismo. Avatares del populismo en la Argentina*, Buenos Aires, El cielo por asalto.

Bravo, H.F.

1987 «El desafío de opinar sobre educación», en *Espacio público*, Editado por el *Monitor de la Educación Común*, año 1, nº 1, Buenos Aires, Ministerio de Educación. Disponible en: <bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Espacio-publico/Espacio-publico-n1.pdf> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Brener, G. y Galli, G.

2016 *Inclusión y calidad como políticas de Estado o el mérito como opción única de mercado*, Buenos Aires, Stella.

Carli, S.

2017 «*Management* público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas», en Filmus, D. (comp.), *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*, Buenos Aires, Octubre Editorial.

Castellani, A.

2019 *¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018)*, Observatorio de las Elites, Informe de investigación nº 6, Buenos Aires, Citra (UMET-Conicet).

Cicioni, A.

1998 *El movimiento de las* charter schools. *Una amenaza y oportunidad para la educación pública argentina*, documento nº 7, Área de Educación - CEDI, Fundación Gobierno y Sociedad. Disponible en: <materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/20105_Planeam_y_gest_pol_educ/U2_Ciccioni.PDF> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Cirigliano, G.F.J.

1989 «¿Sistema educativo sin proyecto de país?», en De Lella, C. y Krotsch, C.P. (comps.), *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana-Instituto de Estudios y Acción Social, pp. 29-46.

Danani, C.

2017 «Políticas sociales universales: una buena idea sin sujeto Consideraciones sobre la pobreza y las políticas sociales», en *Revista Sociedad*, nº 37, pp. 77-94.

De Luca, R.

2009 «La tendencia de la educación argentina entre 1958 y 1983: descentralización y ¿privatización? educativa», en *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, San Carlos de Bariloche, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.

Di Gropello, E.

1999 «Los modelos de descentralización educativa en América Latina», en *Revista de la Cepal*, nº 68.

Di Piero, E.

2014 «¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor», en *Propuesta Educativa*, vol. 43, nº 1, pp. 152-154.

Dubet, F.

2012 *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Feldfeber, M. y Gluz, N.

2019 «Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina», en *Revista Estado y Políticas Públicas*, año VII, nº 13, pp. 19-38.

Feldfeber, M. *et al.*

2018 *La privatización educativa en Argentina*, Buenos Aires, Ctera.

Fernández Lamarra, N.

1989 «Entrevistas», en De Lella, C. y Krotsch, C.P. (comps.), *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana-Instituto de Estudios y Acción Social, pp. 274-284.

Follari, R.

1989 «Los límites de la participación», en De Lella, C. y Krotsch, C.P. (comps.), *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana-Instituto de Estudios y Acción Social, pp. 193-205.

Guadagni, A.; Cuervo, M.A. y Sica, D.

2002 *En busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Instituto Di Tella.

Jaim Etcheverry. G.

1999 La tragedia educativa, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Lamarque de Romero Brest, G.

1987 «Sentido y alcance de la expresión educación popular», en *Cuadernos del Congreso Pedagógico*, nº 4, *Educación popular*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 34-39.

Maldonado, S.

2023 «Educación: ¿derecho social o mercancía?», fragmentos del artículo publicado originalmente en mayo de 2003 en la revista *Apuntes* de la UTE, en Aleso, S., *Stella Maldonado. El legado de una maestra militante*, Buenos Aires, Ediciones Ctera.

Martinis, P.

2006 «Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación"», en Redondo, P. y Martinis, P. (comps.), *Igualdad y educación: escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp. 13-31.

Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública

1884 *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1884 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Doctor Don Eduardo Wilde*, Buenos Aires, La Tribuna Nacional.

Minteguiaga, A.

2006 *Redefiniciones de los sentidos de la política pública. El escenario de la reforma de los noventa en la Argentina*, tesis de doctorado, México, Flacso.

Pineau, P. *et al.*

2006 *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue.

Pont, B.; Nusche, D. y Moorman, M.

2009 *Mejorar el liderazgo escolar*, vol. 1, «Política y práctica», OCDE. Disponible en: <oecd.org/education/school/44374937.pdf> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Puiggrós, Adriana

1986 *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Editorial Galerna.

1989 «Apuntes para una evaluación del Congreso Pedagógico», en De Lella, C. y Krotsch, C.P. (comps.), *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*, Buenos Aires, Sudamericana-Instituto de Estudios y Acción Social, pp. 90-98.

1990 *Historia de la Educación en la Argentina,* tomo I, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

1996 *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz.

Rinesi, Eduardo

2016 «La educación como derecho, notas sobre inclusión y calidad», en Brener, G. y Galli, G. (comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*, Buenos Aires, La Crujía, pp. 19-30.

Salonia, A.

1991 «Condiciones y dimensiones del cambio educativo», en *Pensar y Repensar la Educación,* Buenos Aires, Academia Nacional de Educación-Editorial de Belgrano, pp. 364-379.

Southwell, M.

2007 «Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna», en *Políticas públicas*, nº 1, pp. 54-71. Disponible en: <memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10750/pr.10750.pdf> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Tedesco, J.C.

1985 «Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina», en Tedesco, J.C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R., *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 1982*, Buenos Aires, Flacso-Grupo Editor Latinoamericano.

Val Gelderen, A.M.

1996 *La Ley Federal de Educación de la República Argentina*, Estudios nº 8, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.

Vassiliades, A.

2020 «Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)», en *Espacios en blanco. Revista de educación*, Serie Indagaciones, vol. 2, nº 30, pp. 247-262.

Verger, A.; Moschetti, M. y Fontdevila, C.

2017 *La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*, Barcelona, Internacional de la Educación para América Latina.

Viñao Frago, A.

1999 *El concepto neoliberal de calidad de enseñanza: su aplicación en España*, en *Revista Electrónica Escuela Pública*, Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (Amydep), vol. 1, nº 2.

FUENTES PERIODÍSTICAS

Revista El Arcón de Clio

2016 «Alejandro Finocchiaro, tenemos que reformar la escuela», en *Revista El Arcón de Clio*, Buenos Aires, 24/11/2016. Disponible en: <https://revista.elarcondeclio.com.ar/alejandro-finocchiaro-director-de-escuelas-de-buenos-aires-tenemos-que-reformar-la-escuela/?doing_wp_cron=1683828872.1471140384674072265625> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Clarín

2017 «Finocchiaro: “Estamos cambiando la matriz cultural de la educación”», en *Clarín*, Buenos Aires, 02/11/2017. Disponible en: <clarin.com/sociedad/finocchiaro-cambiando-matriz-cultural-educacion_0_rymcFoOC-.html> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Infobae

2013 «Gobierno impulsa 13 años de escuela obligatorios y más días de clase», en *Infobae*, Buenos Aires, 5/02/2013. Disponible en: <infobae.com/2013/02/05/695067-gobierno-impulsa-13-anos-escuela-obligatorios-y-mas-dias-clase> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

La Nación

2016 «Alarma la falta de docentes de alta calidad en América latina», en *La Nación*, Buenos Aires, 24/08/2016. Disponible en: <lanacion.com.ar/sociedad/alarma-en-america-latina-la-falta-de-docentes-de-alta-calidad-profesional-nid1930958/ > [consulta: 25 de septiembre de 2023].

La Prensa Económica

2017 «Entrevista a fondo: Alieto Guadagni», en *La Prensa Económica*, Buenos Aires, 11/2017. Disponible en: <prensaeconomica.com.ar/2017/11/entrevista-a-fondo-alieto-guadagni/ > [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Página 12

1999 «Llach, del gabinete de Cavallo al de la Alianza», en *Página 12*, Buenos Aires, 11/20/1999. Disponible en: <pagina12.com.ar/1999/99-11/99-11-20/pag08.htm> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

2017 «“Caer” en la educación pública», en *Página 12*, Buenos Aires, 21/03/2017. Disponible en: <pagina12.com.ar/27018-caer-en-la-educacion-publica> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

2023 «Sileoni, Puiggrós y Oliva refutan el proyecto de escuelas de Milei», en *Página 12*, Buenos Aires, 24/04/2023. Disponible en: <pagina12.com.ar/543152-sileoni-puiggros-y-oliva-refutan-el-proyecto-de-escuelas-de-> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Perfil

2023 «*Vouchers* educativos: cómo funciona el sistema que propone Milei para reemplazar “la educación gratuita y obligatoria”», en *Perfil*, Buenos Aires, 26/04/2023. Disponible en: <perfil.com/noticias/politica/vouchers-educativos-como-funciona-sistema-propone-javier-milei-para-suplantar-educacion-gratuita-y-obligatoria.phtml> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Capítulo 5

Neoliberalismo y organismos internacionales: su influencia en el campo educativo

LILIANA PASCUAL
Universidad Nacional de Lanús / Universidad Nacional de Quilmes

INTRODUCCIÓN

En este artículo, que forma parte de una obra colectiva, se pretende analizar la influencia del neoliberalismo en el ámbito educativo a través del accionar de los organismos internacionales. Desde mediados del siglo XX, estos organismos han ejercido una influencia creciente en la difusión de las ideas neoliberales en América Latina. Este proceso se dio en todos los países de la región, aunque con algunas variaciones a lo largo de la historia de cada uno de ellos. El contexto internacional que favorece la difusión de las ideas neoliberales se caracteriza por la aparición de un nuevo orden mundial global, configurado a partir de la posguerra, que pone en juego escenarios y actores específicos. Este contexto implica una nueva lógica de ordenamiento de los aspectos económicos, sociales y políticos basada en una nueva concepción acerca del papel del Estado y de la influencia de la economía en todos los ámbitos.

Si bien los organismos internacionales tuvieron un peso predominante en la penetración del pensamiento neoliberal en el campo educativo, se trata de un proceso en el que es posible observar continuidades y rupturas en función del vínculo existente, en cada momento histórico, con los distintos gobiernos de turno. En ese sentido, algunos autores hablan de diferentes grados de intensidad, pero nunca de ausencia de relaciones.

Dentro de este marco contextual, en este trabajo, en primer lugar, se analizan las perspectivas teóricas del neoliberalismo y su influencia en América Latina. En segundo lugar, se describe la mirada de esta corriente sobre la educación y sus principales referentes en Argentina. En tercer lugar, se examina el surgimiento de los organismos internacionales y el papel que desempeñaron durante las reformas educativas en el continente. Finalmente, son objeto de análisis las recomendaciones de estos organismos que acompañaron al programa de inversiones en el campo educativo durante los años noventa, así como las principales transformaciones neoliberales en el sistema educativo de nuestro país.

LAS PRINCIPALES PERSPECTIVAS TEÓRICAS DEL NEOLIBERALISMO Y SU PREDOMINIO A NIVEL MUNDIAL

A mediados del siglo pasado, se habían afianzado entre los países capitalistas diferentes formas del Estado de bienestar. Desde la crisis de los años treinta, distintas líneas de pensamiento económico proponen diferentes soluciones para la supervivencia del sistema, siendo Keynes uno de los teóricos más influyentes de la época. Sus ideas, que parten de la crítica a la economía neoclásica, plantean la necesidad de un Estado activo y de un incremento de la demanda para restablecer el pleno empleo y retomar el crecimiento (Rapoport, 2002). Estas ideas, que constituyen la base del llamado «Estado de bienestar», se habían extendido en la mayoría de los países industrializados en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

En contraposición al pensamiento keynesiano, von Hayek publicó, en 1945, su libro *Camino de servidumbre*. El austríaco se constituyó en el mayor crítico a las ideas de Keynes y al rol del Estado intervencionista. En 1947, Hayek convocó a una reunión en Mont-Pèlerin, Suiza, a la que asistieron teóricos afines a sus ideas y adversarios del Estado de bienestar y el *New Deal* norteamericano. Entre los asistentes, estuvieron presentes los principales detractores del keynesianismo y defensores de la propiedad privada y el mercado competitivo, entre los que se destacan Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig von Mises, Walter Eucken, Walter Lippmann, Michael Polanyi y Salvador de Madariaga. De dicha reunión surge la Sociedad de Mont-Pèlerin, «una suerte de franco-masonería neoliberal», que emerge con el objetivo de combatir al keynesianismo y proponer los fundamentos de un nuevo tipo de capitalismo que garantizara la preservación de la libertad (Anderson *et al.*, 2003).

Dentro de esta nueva corriente, Friedrich von Hayek y Milton Friedman son los teóricos neoliberales que ejercieron la influencia más importante. Representan, respectivamente, a la Escuela Austríaca y a la Escuela de Chicago, ambas centradas en la dimensión económica. Otras ramas importantes fueron la Escuela de Virginia, focalizada en aspectos políticos institucionales, y el libertarianismo, centrado en aspectos morales (Morresi, 2008).

La Escuela Austríaca reconoce a von Hayek como una de las figuras más destacadas en lo que respecta a establecer las principales líneas del neoliberalismo. Lo inspiraba un profundo rechazo a las políticas intervencionistas del Estado. Su idea principal plantea que las sociedades deben organizarse a partir del mercado, considerada la institución más eficiente. Por ende, la intervención del Estado no puede obstruir su funcionamiento. La función del Estado debe limitarse a proveer algunos bienes y garantizar el orden legal que permita el funcionamiento del mercado, una institución en la que no hay lugar para valores tales como el altruismo y la solidaridad. Según Rapoport (2002), son las ideas de von Hayek las que representan la base de la doctrina neoliberal, en la que se asimila la economía a las ciencias naturales y, por ende, las leyes que regulan el mercado dan como resultado un orden social óptimo, superior a cualquier otro orden institucional. Von Hayek compara al Estado de bienestar con una dictadura, dado que implica la supresión de la libertad. En ese sentido, más importante que la democracia política es la descentralización y la desregulación de la economía,

ya que de ello depende la libertad individual. Esta idea sobre el rol del mercado es tan trascendente para el neoliberalismo que explica su apoyo a las dictaduras latinoamericanas de los años setenta (Morresi, 2008).

Por su parte, Milton Friedman, cuyas ideas se expresan en su obra *Capitalismo y libertad*, es el principal representante de la Escuela de Chicago. Si bien se basa en metodologías diferentes a las de Hayek, llega a conclusiones muy similares en cuanto a la intervención del Estado en el ámbito económico. Para Friedman, el intervencionismo propio del Estado de bienestar impide tanto la libertad de mercado como el desarrollo económico y las libertades civiles. La Escuela de Chicago plantea que es necesario asegurar la libertad del mercado creando normas permanentes (especialmente monetarias) que no dependan de la voluntad política. Friedman alerta sobre el poder gubernamental, al que considera peligroso y, por ese motivo, tiene que ser limitado y descentralizado. Sin embargo, plantea que la existencia de un gobierno es necesaria para establecer «las reglas del juego». Este autor no esconde su preferencia por la democracia como forma de gobierno, siempre que se complemente con el libre desarrollo del mercado. Para preservar la libertad se requiere eliminar la concentración de poder y sustraer a la actividad económica del control de la autoridad política. De esta manera, el mercado se constituye en una suerte de balance contra el poder político. Además, plantea que la desigualdad es inherente al sistema económico, por lo tanto, si bien el mercado libre es la organización económica que históricamente ha producido menor desigualdad y pobreza, no puede garantizar una distribución igualitaria de los recursos. En ese sentido, la disparidad en cuanto a riquezas e ingresos es inevitable (Calvento, 2006).

Como vemos, a pesar de que cada escuela aporta un enfoque propio, todas comparten, en definitiva, el mismo lenguaje y los mismos lineamientos teóricos.

Las ideas neoliberales comenzaron a difundirse a nivel global durante los años setenta del siglo XX. Entre las razones históricas que favorecieron su difusión, podemos mencionar la crisis del modelo económico predominante durante la posguerra, que combinaba, por primera vez, altas tasas de inflación con bajas tasas de crecimiento. Pero existen también otros factores, como «la transnacionalización de las economías y el peso creciente de las empresas multinacionales [...] y sobre todo la desintegración del bloque soviético, que puso fin a la guerra fría; fueron los otros ingredientes de una notable transformación de la economía mundial, que iba a la par con el cambio en los paradigmas teóricos y en los esquemas ideológicos» (Rapoport, 2002: 2).

Para comienzos de la década de 1980, el neoliberalismo se constituyó en la ideología hegemónica. La revolución en las comunicaciones resulta también un aspecto clave para explicar los cambios que tienen lugar, tanto en la economía como en el ámbito del pensamiento. Para lograr la hegemonía de sus ideas, los neoliberales actúan tanto en el campo de producción y difusión del conocimiento, como en la implementación de políticas públicas a través de sus cuadros políticos cuando tienen la oportunidad de insertarse en distintos espacios de poder gubernamental (Morresi, 2008). Aparecen conceptos como los de globalización, mercados globales, mundo sin fronteras y fin de la historia, entre otros, que contribuyen a una visión de este período como el último del sistema capitalista.

La globalización de la economía, la apertura de los mercados y la desregulación financiera son los aspectos centrales de esta nueva época. En cuanto a las consecuencias negativas de un modelo de estas características, como el desempleo, la desigualdad y la pobreza, entre otras, las ideas neoliberales predican que el crecimiento de la economía brindará las soluciones a largo plazo. En todo caso, en el corto plazo, se acepta la injerencia de la sociedad civil y de la acción privada para atender las demandas de los sectores que se encuentran excluidos (Rapoport, 2002).

EL NEOLIBERALISMO EN AMÉRICA LATINA: EL CONSENSO DE WASHINGTON

A partir de los años setenta, comenzó a extinguirse en América Latina lo que se conocía como el modelo de «desarrollo hacia adentro». Esta crisis, que se manifestó en gran medida como consecuencia de la globalización, permitió la apertura de los mercados, el endeudamiento y la agudización de las diferencias sociales en los países de la región. Como consecuencia, se produce un proceso de concentración del capital que modifica el rol de las clases dominantes en los países en desarrollo. Estos sectores logran articular de manera más directa con el capital financiero internacional y se introducen importantes cambios en cuanto al rol del Estado. En términos económicos, se produce un cambio del modelo productivo de sustitución de importaciones por otro, que implica la apertura de la economía. A partir de ese momento, se consolida un modelo de desarrollo basado en una economía de mercado, donde se imponen la desregulación y la flexibilización laboral, con un rol limitado del Estado (Rapoport, 2002).

En 1989, se realizó en Washington una reunión a partir de una iniciativa del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) de la que participaron distintos economistas, funcionarios del Departamento de Estado del país anfitrión, ministros de finanzas de diferentes administraciones y representantes de bancos internacionales, dando lugar a lo que luego se llamó «Consenso de Washington».

Este grupo reunió un conjunto de «recomendaciones» destinadas a los países endeudados que solicitaban renegociaciones de deudas e implicó la puesta en práctica de las ideas neoliberales en ellos.

Las principales ideas que se desprenden del Consenso de Washington son las siguientes: 1) disciplina fiscal que apunta a la reducción del déficit presupuestario; 2) disminución del gasto público; 3) reforma tributaria para mejorar la recaudación; 4) tasas de interés reguladas por el mercado; 5) tipo de cambio competitivo; 6) liberalización del comercio exterior; 7) facilidades a las inversiones externas; 8) privatización de empresas; 9) cumplimiento de la deuda externa; 10) protección del derecho a la propiedad. Este decálogo comprende los principales lineamientos del modelo político neoliberal, que básicamente implica la transformación del Estado, cuyo accionar queda delimitado a ciertas esferas específicas para garantizar la gobernabilidad (Calvento, 2006).

El modelo político expresado en el Consenso se aplicó en los países de América Latina en la década de 1990. En ese sentido, son paradigmáticos los gobiernos

de Salinas en México, desde 1988; de Menem en Argentina, desde 1989; de Carlos Andrés Pérez en su segunda presidencia en Venezuela, también desde 1989; y de Fujimori en Perú, desde 1990.

EL NEOLIBERALISMO Y SU MIRADA SOBRE LA EDUCACIÓN

En el campo educativo, el neoliberalismo retoma algunos de los argumentos de los teóricos del capital humano de los años cincuenta y sesenta, pero con propuestas renovadas. Básicamente, se enfatiza la función técnica de la educación, encargada de desarrollar en los individuos las habilidades y conocimientos necesarios tanto para el sistema productivo como para el sistema social.

Recordemos que, en muchos países, el Estado había concentrado la financiación y la administración de las escuelas ante la necesidad de otorgar una formación basada en ciertos valores comunes a los ciudadanos que conformaban una nación. Friedman afirma que el financiamiento del sistema educativo no autoriza al Estado a asumir la administración de las escuelas, ya que dicha función podría ser llevada a cabo por el sector privado mediante el sistema de «vales» (*vouchers*) entregados a las familias para que estas puedan elegir la escuela que desean para sus hijos. Estas ideas, en el ámbito educativo, fueron conocidas como «subsidios a la demanda». Posteriormente, aparecieron las escuelas autogestionadas (conocidas como «chárter»), que son escuelas públicas con financiamiento estatal en las que la gestión y la administración están a cargo de asociaciones civiles.

Las ideas de Friedman sobre la reducción del rol del Estado y la posibilidad de elección de las escuelas de parte de las familias se complementan con la idea de competencia. Se supone que, en el mercado educativo, los establecimientos deben competir entre ellos para ser cada vez mejores y aumentar su demanda, si es que no quieren desaparecer. Los seguidores de Friedman plantean un modelo de financiamiento público y de gestión privada, basado en la elección racional de los individuos según sus propios intereses. Para el caso del nivel superior, se sostiene la necesidad de otorgar créditos bancarios a los alumnos, que puedan ser devueltos una vez que estos se incorporen al mercado laboral (Gamallo, 2016). La idea prevaleciente es la de un cuasimercado que combina incentivos con ciertos procedimientos de orden burocrático. El Estado mantiene el control financiero, pero el servicio queda a cargo de terceros (ya sea que tengan o no fines de lucro) que compiten entre sí por la demanda de estos servicios. En dicho modelo es la competencia la que promueve la eficiencia del servicio (Le Grand, 1998).

La racionalidad neoliberal se basa en las ideas de eficiencia, eficacia y calidad propias de la pedagogía de los Estados Unidos, que extrapola los conceptos empresariales al campo educativo. El sistema queda subordinado de manera lineal a los intereses del aparato productivo. La educación es considerada como una inversión y, por ende, rentable económicamente a través de la formación de recursos humanos. En este modelo tecnocrático, donde los sujetos son vistos como un medio para los fines del mercado, la educación enfatiza los aspectos tecnológicos por sobre los humanísticos, éticos y sociales (Caponi y Mendoza, 1997).

PRINCIPALES REFERENTES DEL NEOLIBERALISMO EN EL CAMPO EDUCATIVO EN ARGENTINA

En nuestro país, las ideas neoliberales en el campo económico estuvieron presentes desde mediados del siglo XX y fueron representadas, entre otros, por Alberto Benegas Lynch (padre), que en 1957 creó el Centro de Difusión de la Economía Libre (CDEL), y por Álvaro Alsogaray, fundador de tres partidos políticos: el Cívico Independiente, en 1956; la Nueva Fuerza, en 1972; y la Unión del Centro Democrático (Ucede), en 1982 (Morresi, 2008).

En el campo educativo, el germen de las ideas neoliberales se referencia en el normalismo católico de la época de la presidencia de Arturo Frondizi (entre 1958 y 1962). Los principales defensores de esta corriente, los profesores Antonio Salonia y Alfredo van Gelderen, conforman el equipo educativo de Frondizi y realizan varios cambios en el sistema: se ordena la cuestión docente, se impulsa el planeamiento, se inicia la transferencia de escuelas nacionales a las provincias y se comienza a articular y regular el sector privado en todos los niveles educativos como un sistema paralelo (Echenique, 2018).

Posteriormente, durante la llamada «Revolución Argentina», en 1969, son estos mismos referentes los que participan, junto con Emilio Fermín Mignone, del equipo de Educación. En 1976, con la dictadura militar, pasan a formar parte de la gestión educativa del Proceso de Reorganización Nacional (PRN). En ese momento, se plantea la necesidad de contar con una ley de educación, para lo cual se crea una comisión encargada de elaborar el texto que se tituló *Bases y alternativas para una Ley Federal de Educación*. En dicho documento se propone, entre otras cosas, extender la educación obligatoria a nueve años; mantener la gratuidad en todos los niveles y diferenciar la educación pública de la privada, aunque otorgando un lugar preferencial a la familia y a la comunidad. Además, se plantea la transferencia de las escuelas secundarias a las provincias, dar más autonomía a las escuelas, otorgar más derechos a la educación privada, incorporar la dimensión religiosa en la educación pública y prohibir la actividad política en todos los niveles (Echenique, 2018).

Es evidente que, durante el PRN, la política educativa se orienta más por los valores humanísticos del tradicionalismo católico que por la racionalidad del mercado, siguiendo un derrotero diferente al de la conducción económica (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1985). Lo cierto es que, durante los años ochenta y noventa, se articula un discurso educativo en el que se observan ciertas coincidencias tanto en el diagnóstico como en las propuestas educativas que combina ideas provenientes del liberalismo clásico y del conservadurismo. Durante años, la difusión de las ideas neoliberales en el campo educativo en nuestro país había quedado asociada a los golpes de Estado. Sin embargo, a partir de los años ochenta, se lleva a cabo de manera más solapada a través del financiamiento de *lobbies* y de fundaciones; organizando cuadros técnicos y políticos, grupos de trabajo en asociaciones profesionales y empresariales; favoreciendo el surgimiento de ciertos líderes de opinión, etc. Echenique (2018) identifica, en ese proceso, a los principales actores que sostienen y difunden las ideas neoliberales en el campo educativo: el normalismo católico, la Ucede, las fundaciones empresariales y el BM.

El normalismo católico

El normalismo católico es una corriente de ideas dentro del ámbito de la educación privada. En nuestro país la representan, mayoritariamente, maestros egresados de escuelas normales (Zanotti, van Gelderen, Salonia y Silva), aunque también un abogado (Cantini) y un médico (Taquini). Algunos de ellos (Zanotti, van Gelderen y Silva) formaron parte de los Cursos de Cultura Católica, antecedente de la Universidad Católica Argentina (UCA), o integraron, como Taquini, la Comisión Pastoral Universitaria del Episcopado Argentino.

Posteriormente, Cantini, van Gelderen y Silva formaron parte del grupo que publicó, en 1983, *Bases y alternativas para una Ley Federal de Educación*. En 1984, Salonia, Silva, Taquini, van Gelderen y Zanotti fundan la Academia Nacional de Educación, en donde se incorporan al sector privatista dirigentes que pertenecen a instituciones educativas privadas no confesionales, como el rector de la Universidad de Belgrano (UB), Avelino Oporto (Echenique, 2018; Puiggrós, 2017). En 1986, Salonia, Storni y van Gelderen publican *Desafío de la educación. Aportes para el Congreso Pedagógico Nacional*. Por su parte, van Gelderen participa de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico, en 1988, como principal vocero de la Junta Coordinadora de Instituciones de Educación Privada (Coordiep). En estas nuevas alianzas, las ideas tradicionales de la Iglesia católica se articulan con el neoliberalismo de mercado.

Más adelante, van Gelderen, Salonia y Cantini pasan a formar parte del gobierno de Carlos Menem. Es importante mencionar que la inserción de estos actores del campo educativo en los distintos gobiernos se basa, principalmente, en la afinidad de sus ideas con el ideario de la jerarquía de la Iglesia católica (Echenique, 2018). Según Puiggrós (2017), estas ideas expresan un falso antagonismo entre educación pública y privada, donde se confunde el rol del Estado como proveedor y financiador de la educación pública y se exacerba el miedo a la estatización. Esto explica por qué el tradicionalismo católico de los años ochenta se opuso a las transformaciones educativas que el gobierno de Raúl Alfonsín impulsaba a fines de 1988.

Posteriormente, en 1993, la Ley Federal de Educación (LFE) implementa una reforma educativa que incluye varias de las demandas históricas del tradicionalismo católico. Entre los cambios propuestos, se amplían los derechos de la educación privada, a la que se considera en un plano de igualdad con la educación estatal (ambas se denominan «públicas»), y se incluye la responsabilidad de la familia y de la Iglesia católica en el campo educativo.

La Ucede

Otro actor importante en cuanto a la difusión de las ideas educativas del neoliberalismo es un partido político: la Ucede. El peso de este partido se basa en su representación en el campo legislativo y en el movimiento estudiantil. Durante los años ochenta, la Ucede encabeza una alianza electoral nacional que representa un nuevo liberalismo en la Argentina, superador de las pretensiones oligárquicas y golpistas de años anteriores.

Entre 1983 y 1989, la Ucede y la Unión para la Apertura Universitaria (UPAU) sostienen en sus plataformas electorales las siguientes propuestas para el campo educativo:

> desinstitucionalización y desmonopolización del sistema educativo, subsidiariedad del Estado, revisión de la gratuidad universitaria, ingreso por mérito a la educación media y superior, ampliación de los derechos de la educación privada considerando a esta como educación pública no estatal, transferencia de las escuelas primarias a los municipios y de las secundarias a las provincias, reafirmación de la autoridad y la disciplina, inclusión de la dimensión religiosa en la escuela estatal, vales de crédito educativo, despolitización de los centros de estudiantes y gobierno universitario en manos de los educadores (Echenique, 2018: 83).

Las fundaciones empresariales

Las fundaciones empresariales, institutos y asociaciones constituyen un grupo de actores importantes en cuanto a la difusión de las ideas neoliberales en el ámbito educativo. En general, se encargan de realizar diagnósticos y propuestas que expresan los intereses de los grandes industriales y banqueros en los años ochenta y noventa. Podemos mencionar a la Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas (Eseade), la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL), el Instituto para el Desarrollo Empresarial de la Argentina (IDEA), la Fundación Carlos Pellegrini, la Fundación Banco de Boston, el Grupo Sophia y la Fundación Mediterránea (Echenique, 2018).

El papel desempeñado por el BM, en tanto es una de las principales usinas internacionales de las ideas neoliberales en el campo educativo, será objeto de análisis en los apartados siguientes.

Las importantes coincidencias ideológicas entre los actores mencionados permiten afirmar que el neoliberalismo que se expresa en estos años no difiere de los anteriores planteos conservadores y desarrollistas. Básicamente, con este nuevo discurso educativo se busca implementar un cambio radical en el sistema educativo argentino surgido al amparo de la Ley Nº 1420, de 1884, y de la Reforma Universitaria, de 1918 (Dubiel, 1993; Gentili, 1998).

EL SURGIMIENTO DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y SU INFLUENCIA EN NUESTRO PAÍS

Los organismos internacionales han incidido en forma importante en las políticas públicas de América Latina desde mediados del siglo XX. Entre los que han tenido mayor influencia podemos mencionar al FMI; el BM; el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y, más recientemente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), aunque el campo de acción de esta última se centra, prioritariamente, en los países centrales.

Los organismos internacionales ejercen su influencia en la definición de las políticas públicas de los distintos países presionando sobre la agenda de los problemas que deben ser abordados, la forma de abordarlos, las metas a alcanzar (lo que da origen a ciertos compromisos de los países) y los enfoques en juego, apoyándose, muchas veces, en las líneas de financiamiento y el condicionamiento que surge de los préstamos otorgados. Si bien algunos de estos organismos actúan como agencias de cooperación técnica, por ejemplo la Unesco, otros se dedican principalmente al financiamiento, como el BM y el BID. Estos últimos han incrementado a lo largo del tiempo las acciones de cooperación técnica (Oreja Cerruti y Vior, 2016).

El FMI y el BM fueron creados con funciones complementarias en 1944, en el marco de la Conferencia de Bretton Woods. El FMI se ocupa de supervisar el sistema monetario internacional, mientras que el BM trabaja con los países en desarrollo proporcionando financiamiento, asesoramiento y asistencia técnica a los gobiernos. El FMI es, sobre todo, un instrumento de control geopolítico de los Estados Unidos, cuya ideología neoliberal se sustenta en el rol prioritario de los mercados y en el predominio del sector financiero por sobre el productivo a nivel mundial. Por su parte, el Grupo Banco Mundial está compuesto por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF); la Asociación Internacional de Fomento (AIF), junto con el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (MIGA); el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI) y la Corporación Financiera Internacional (CFI). El BIRF y la AIF proporcionan financiamiento, asesoramiento y asistencia técnica a los gobiernos de los países en desarrollo. La CFI, el MIGA y el CIAD centran sus actividades en el fortalecimiento del sector privado de los países en desarrollo (Canan, 2017).

En cuanto al BID, fue una iniciativa propuesta por el entonces presidente de Brasil Juscelino Kubitschek. Se fundó oficialmente en 1959, cuando la Organización de los Estados Americanos (OEA) redactó el *Convenio Constitutivo del Banco Interamericano de Desarrollo* y «es la principal fuente de financiamiento y pericia multilateral para el desarrollo económico, social e institucional sostenible de América Latina y el Caribe», según destaca el organismo en su página web. Su creación en plena guerra fría fue una de las respuestas que, junto con el lanzamiento de la Alianza para el Progreso, se dieron frente al avance de los movimientos de izquierda en América Latina. El Grupo BID está conformado por el propio BID, el BID Invest y el BID Lab. Sus inversiones se orientan a proyectos de educación, salud, vivienda, capacitación laboral, fortalecimiento de capacidades e infraestructura (transporte, agua y saneamiento y energía) (Oreja Cerruti y Vior, 2016). En un principio, el BID estuvo integrado solo por diecinueve países de América Latina y el Caribe y por Estados Unidos; luego se sumaron otros países industrializados que estuvieron vinculados al organismo desde su origen. Hoy, la totalidad de sus miembros suma cuarenta y seis países.

Por su parte, la Unesco se creó en 1945, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, durante una conferencia de las Naciones Unidas para establecer una organización educativa y cultural. Los países asistentes fundaron, al terminar la con-

ferencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Un año después fue creado el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), en 1946, con el objetivo de promover la protección de los derechos del niño, ayudar a satisfacer sus necesidades básicas y el desarrollo pleno de sus potencialidades.

A partir de los años sesenta, el BM comienza a adoptar un nuevo perfil. Si bien sus acciones se alinean con las de otros organismos, como el FMI, el BID, la Unesco y Unicef, incorpora un costado más político como coordinador global del proceso de desarrollo. Originariamente, la idea de «progreso» se asocia al crecimiento demográfico, la expansión de los mercados y la acumulación de capital. Sin embargo, a partir de 1960, se asume que el crecimiento no es suficiente para disminuir la pobreza. En este contexto, el BM incorpora al sector social en los créditos que concede y la idea original de progreso comienza a ser reemplazada por la de crecimiento, demografía y sustentabilidad. Estas nuevas funciones aparecen explícitamente en los documentos políticos de los años ochenta, en los que las acciones de financiamiento se fundamentan en los objetivos de «progreso», «desarrollo sustentable», «realismo», «autonomía», «equidad» y «pobreza» (Fonseca, 1998; Canan, 2017).

En Argentina, durante la década de 1980, el BID se constituyó en la principal fuente de financiamiento externa del sector público, especialmente en obras de infraestructura física y energética. Sin embargo, con posterioridad a la crisis, el BM adquirió un papel más preponderante, otorgando préstamos dirigidos a apoyar la balanza de pagos (Tussie, 1997).

Ya a comienzos de la década del noventa, se comenzó a implementar la reforma del Estado cuyo objetivo era mejorar la eficiencia del gasto público y social en áreas gubernamentales consideradas ineficientes, tanto en materia económica (ciertas empresas públicas) como en materia social (educación, salud, trabajo, previsión social, etc.). A partir de ese momento, la participación de los organismos internacionales aumentó considerablemente en nuestro país. Tanto el BID como el BM, fieles representantes de la ideología neoliberal expresada en el Consenso de Washington, proponen una política de descentralización y privatización en todos los ámbitos del Estado. La mayoría de los préstamos otorgados por el BID tenían como objetivo financiar reformas en los sectores sociales, ambientales y de saneamiento. En cuanto al BM, los préstamos otorgados durante la década del noventa se relacionan, sobre todo, con la reforma del Estado en áreas sociales como las de la salud y la educación y en las relaciones laborales (Tussie, 1997).

Según Coraggio (1995), el poder de los organismos internacionales no radica tanto en su aporte de capital sino en su incidencia sobre los gobiernos a partir de las recomendaciones específicas y generales que se plantean en sus documentos. Al otorgar los préstamos a un país determinado, se legitima también a los gobiernos de dichos países y se naturaliza el discurso neoliberal y las políticas que se deprenden de dicho discurso. En esta nueva construcción de sentido (donde participan activamente otros actores) se crea la apariencia de algo inevitable, donde las reformas propuestas pasan a ser consideradas como el único camino posible.

EL PAPEL DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LA EDUCACIÓN: EL PROGRAMA EDUCACIÓN PARA TODOS

En 1990, el BM tuvo una actuación destacada en la organización de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, que culminó con la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. La conferencia fue convocada en forma conjunta por la Unesco, Unicef, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el BM con el objetivo de establecer a la educación básica como prioridad para la década que comenzaba (Canan, 2017; Fonseca, 1998; Torres, 2001). Posteriormente, en 1993, se llevó a cabo la Conferencia de Nueva Delhi, donde se siguieron debatiendo las propuestas de Educación para Todos. Como resultado de ambas conferencias se impulsaron nuevas metas para el 2000, que orientaron las reformas educativas en los países de América Latina. En ese momento, el BM se transformó en el principal organismo internacional a la hora de intervenir en el campo educativo, desplazando incluso a la Unesco de ese rol (Oreja Cerruti y Vior, 2016).

El BM promueve la inversión en educación básica con el argumento de que brinda los mayores beneficios sociales y económicos y que ayuda a aliviar la pobreza. Identificados los principales problemas educativos (analfabetismo, falta de acceso a la educación primaria, inequidad, descenso en la calidad educativa, abandono de la educación básica), se plantean, como ejes prioritarios de una reforma, el acceso, la equidad, la eficiencia y la calidad. Según Vior y Oreja Cerruti (2015), entre los principales documentos que orientaron las reformas educativas en ese momento se pueden mencionar los siguientes: *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política* (1987), *Educación primaria* (1990), *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1994) y *Prioridades y estrategias para la educación* (1995).

Por su parte, las recomendaciones más relevantes que surgen de dichos documentos tienen que ver con la reasignación de la inversión en educación a favor del nivel primario y en detrimento del nivel superior; la expansión de las escuelas privadas y de las escuelas financiadas por las «comunidades»; sistemas de vales y subsidios por alumno como formas de financiar la demanda; «uso eficiente del gasto educativo» a través del aumento de la cantidad de alumnos por docente, de la disminución del costo en la construcción de escuelas y de la intensificación del uso de los edificios educativos; gasto social focalizado; administración de la educación pública descentralizada; desarrollo de sistemas de información y evaluación; y, finalmente, salarios docentes «competitivos» e incentivos por desempeño. En cuanto al nivel superior, las recomendaciones consisten en fomentar las instituciones privadas y el pago de aranceles por parte de los estudiantes, acompañado de becas y préstamos para los estudiantes más pobres (Vior y Oreja Cerruti, 2015; Oreja Cerruti y Vior, 2016).

Como puede observarse, se trata de propuestas educativas que distan mucho de ser el resultado de un análisis integral y contextualizado en el que se atiendan las condiciones particulares de cada país. Por el contrario, constituyen un paquete enlatado para ser aplicado en forma universal. Por otro lado, su diseño se desprende del análisis económico que se basa en la teoría neoclásica. De esta manera, las recomendaciones del BM pretenden identificar a la educación con la

economía y aplicar al sistema educativo los conceptos de la teoría económica: la escuela es asimilada a la empresa; las familias, a los consumidores de servicios; las relaciones pedagógicas, a las relaciones de insumo-producto; y el aprendizaje, a un producto en sí mismo. De esta manera, se deja al sistema educativo librado a los mecanismos del mercado, considerados como la forma superior de organización de cualquier actividad humana (Coraggio, 1995).

A continuación, se analizan algunos de los principales lineamientos teóricos que orientan las propuestas educativas del BM, en los que se expresa la racionalidad neoliberal presente en dichos planteos: privatización, calidad educativa e implementación de sistemas de evaluación, descentralización, focalización del gasto social y equidad educativa, formación y condiciones de trabajo de los docentes.

Privatización

Entre los cambios propuestos por los organismos internacionales, se pretende establecer un nuevo sistema de gestión pública con el objetivo de desarticular la estructura burocrática del Estado. En ese sentido, muchos de los préstamos acordados presentan un componente para el fortalecimiento de la gestión de los organismos gubernamentales. En el campo que nos ocupa, esta nueva forma de administración pública abre la puerta a un proceso continuo de privatización endógena y exógena del sistema educativo, en tanto atribuye el fracaso de la educación a la incapacidad de gestionar por parte del Estado.

Las ideas que orientan esta reforma se basan en los conceptos de la «Nueva Gestión Pública» (NGP): un enfoque gerencialista que implica la adopción por parte del Estado de una estructura flexible de corte empresarial, tendiente a favorecer la injerencia privada en las políticas públicas (Feldfeber *et al.*, 2018). El Estado debe comportarse como una empresa privada y establecer redes de colaboración con las ONG y otras organizaciones para el desarrollo de sus políticas. Además, lejos de considerar a la educación como un derecho o un bien público, la implementación de la NGP se constituye en un elemento clave del ajuste estructural que imponen las políticas de estabilidad macroeconómicas de los organismos internacionales.

Calidad educativa y sistemas de evaluación de los aprendizajes

La mejora de la calidad educativa y su medición a través de la implementación de sistemas de evaluación es uno de los elementos prioritarios de las reformas que se desplegaron en los años noventa en América Latina. El concepto de calidad, central en las políticas neoliberales sobre la educación, se plantea siempre desde una visión economicista y gerencial, donde el objetivo es incrementar la productividad de la mano de obra. Esto se observa con claridad en algunos documentos del BM en los que se responsabiliza a los sistemas educativos de los países en desarrollo por los altos niveles de desocupación de los jóvenes, que no logran incorporar aquellas capacidades que les permiten desempeñarse en el mercado laboral.

En este marco, las estrategias que se proponen para elevar la calidad son, básicamente, la mejora de la infraestructura y el equipamiento, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la implementación de los sistemas de información y evaluación y el lanzamiento de programas focalizados (Oreja Cerruti y Vior, 2016). Según estos organismos, las TIC, además de poner en juego las competencias necesarias para aumentar la productividad en la nueva etapa del capitalismo, constituyen una estrategia de enseñanza que puede reducir los costos y mejorar los aprendizajes.

La evaluación, en tanto, como estrategia de medición de la calidad educativa orientada por el paradigma de rendición de cuentas, consiste en la aplicación de pruebas estandarizadas de aprendizaje. Estos planteos son coincidentes con los de la NGP, que hace énfasis en una gestión por resultados. En todos los casos, el criterio es meritocrático. Los valores obtenidos por las distintas escuelas en las pruebas estandarizadas se hacen públicos para que las instituciones compitan entre sí, en tanto se acepta que la competitividad es el único camino para la existencia de servicios de calidad y para un uso más eficiente de los recursos.

Descentralización de la administración de la educación pública

Entre las principales recomendaciones de los organismos internacionales, se encuentra la descentralización de la administración del sistema educativo. Desde esta óptica, los gobiernos centrales deben ocuparse de regular a través de las normas, de la adquisición de insumos y de la evaluación del rendimiento del sistema. El nivel intermedio, que corresponde a las jurisdicciones, y a los municipios que están dentro de ellas, debe ocuparse de administrar y financiar a las escuelas. La transferencia de los servicios educativos otorga mayor autonomía a las jurisdicciones y a las instituciones educativas; como contrapartida, recae en ellas la responsabilidad por la calidad de la educación.

A partir de la descentralización, se espera que el financiamiento provenga tanto de los arreglos coparticipativos como de los préstamos otorgados por los propios organismos internacionales, destinados a infraestructura, material didáctico, tecnología y servicios de asistencia técnica. Según Coraggio (1995), los organismos esperan que la descentralización produzca una mayor eficiencia en el uso de los insumos educativos, en función de un mejor conocimiento de las condiciones locales. En forma adicional, se espera también que la descentralización neutralice la capacidad de acción de ciertos sectores que puedan llegar a oponerse a las reformas propuestas, tales como los sindicatos, los funcionarios de la burocracia central, las asociaciones de estudiantes, etc.

Focalización del gasto social y equidad educativa

Las recetas macroeconómicas impulsadas por estas entidades llevan a disminuir el gasto público. Frente a ello, se plantea la necesidad de implementar programas focalizados en la población vulnerable. El objetivo es mantener la gobernabilidad,

evitando las protestas sociales, sin realizar cambios de fondo en las condiciones de vida de las personas. El concepto de equidad educativa, que se encuentra fuertemente asociado a las políticas sociales focalizadas, marca una ruptura con el histórico concepto de igualdad y sirve de base para políticas compensatorias o de discriminación positiva. Esta noción tiene su origen en el campo de la práctica jurídica y se fundamenta en una justicia correctiva que atiende a las circunstancias de cada caso en particular (Fonseca, 1998). En tanto las desigualdades sociales son consideradas como efectos naturales de las propias circunstancias, es necesaria la tutela del Estado para garantizar el acceso a un servicio educativo «básico». El aparato gubernamental debe intervenir únicamente para proveer esos servicios a quienes no puedan obtenerlos en el mercado. Además, la política social no es responsabilidad única del Estado, ya que se recomienda una acción coordinada con ONG, fundaciones, empresas privadas, comunidades y grupos locales.

El objetivo es limitar siempre el gasto público social. La focalización permite reducir el gasto a través de la selección y reducción de los destinatarios. En la propuesta de los organismos se observa la concepción de un «Estado de bienestar mínimo» para un sector mayoritario y un «mercado de bienestar máximo» para las minorías, legitimando las desigualdades sociales (Tenti Fanfani, 1988). Además, las políticas sociales focalizadas en el ámbito educativo ponen en cuestión «el derecho a la educación», en tanto este queda limitado exclusivamente a la «educación básica» (Coraggio, 1995; Ezcurra, 1998).

Formación y condiciones de trabajo de los docentes

Los organismos plantean que el perfeccionamiento docente, junto con la reforma de los planes de estudio de los institutos de formación, son centrales para mejorar la calidad educativa. Para minimizar el costo de la inversión educativa, se recomienda reducir la formación inicial de los docentes y complementarla con la formación en servicio, utilizando programas de capacitación a distancia llamados «adiestramiento en métodos de instrucción». El énfasis está puesto en la mala calidad de la formación y en la necesidad de bajar el nivel de sindicalización y politización de los docentes (precisamente, uno de los objetivos de la descentralización del sistema educativo). En síntesis, los lineamientos apelan a la construcción de un «buen profesional» para el que la responsabilidad por los resultados, la competencia entre pares y la intensificación de tareas sean pilares.

LAS RELACIONES ENTRE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES, LOS GOBIERNOS Y LOS INTELECTUALES EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA DURANTE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Las reformas educativas que se implementaron en los países de nuestra región en función de las recomendaciones de los organismos internacionales tuvieron el apoyo no solo de los funcionarios de los gobiernos, sino también de una parte importante de los intelectuales y académicos locales. De esa manera se pudieron

legitimar y llevar adelante iniciativas que partían de un mismo diagnóstico y que ofrecían respuestas homogéneas en países que presentaban problemas educativos específicos y que por ello requerían ser encarados, más bien, de manera diferenciada.

En estos diagnósticos realizados por los organismos en los distintos países, los sistemas educativos son presentados como ineficientes e inequitativos y se plantea como solución un único camino a adoptar en forma imperativa. Algunos autores analizan la influencia que ejercen estos organismos al actuar como burocracias que presionan sobre los gobiernos locales «a través de la capacidad de hacer impersonales sus normas» y de manipular la acción de los agentes estatales y no estatales por medio de ciertos incentivos financieros (Barnett y Finnemore, 2004). Además, en la mayoría de los países, el proceso de endeudamiento y la necesidad de recibir nuevos fondos es un factor que coacciona a los gobiernos. Seguir las recomendaciones de los organismos es la condición para obtener más ayuda financiera. Por otro lado, estas recomendaciones son reconocidas como un «conocimiento experto» que demuestra científicamente cuál es el mejor camino posible para lograr un sistema educativo de calidad (Krause, 2014).

No obstante, para que los diagnósticos y las soluciones planteadas adquieran legitimidad en el contexto local, es imprescindible que se relacionen con la situación política, económica y educativa que atraviesa cada país. Así, se construye un nuevo sentido que induce a su aceptación. Tello (2015) analiza este proceso complejo: en la implementación de las reformas neoliberales, intervienen numerosos actores, alianzas y relaciones que, primero, se establecen en el campo burocrático estatal, y, luego, se cristalizan en el ámbito de las políticas públicas. Según este autor, el proceso a través del cual se recibe financiamiento para implementar las políticas públicas se encuentra mediado por funcionarios, consultores, asesores y representantes gubernamentales, investigadores y académicos en educación que actúan como «referentes y traductores de las políticas neoliberales en sus países», por lo que el proceso de transferencia de políticas puede ser voluntario o coactivo o bien una combinación de ambos.

En un sentido similar, Dale (2007) afirma que la dominación hegemónica que ejercen los organismos internacionales no puede reducirse a un modelo que comprende un simple intercambio entre financiamiento, por un lado, e implementación de políticas, por otro. Por el contrario, la situación es mucho más compleja, en tanto es el resultado indirecto de la globalización, que marca el camino de una agenda internacional con una mirada eurocéntrica de los sistemas educativos. Es decir, más que el resultado directo de la implementación de determinadas políticas educativas, es la consecuencia indirecta de los cambios socioeconómicos producidos en el contexto de la globalización. En ese proceso, juegan un rol importante los académicos, funcionarios, consultores y asesores que actúan como analistas simbólicos, es decir, como mediadores y traductores de políticas.

La categoría de analistas simbólicos fue introducida en América Latina por José Joaquín Brunner, de Chile, que retoma el concepto elaborado por Robert Reich, ministro de Trabajo de Bill Clinton. Para Brunner (1993), este concepto sirve para caracterizar la transformación del rol de los académicos en el campo educativo, donde se convirtieron en mediadores de las políticas educativas. De

esta manera, los analistas simbólicos, interesados en formar parte de la agenda internacional, contribuyen a la implementación de las políticas educativas neoliberales en América Latina a lo largo de la década del noventa. Se origina así una nueva ortodoxia educativa, identificada con la privatización y la reducción de la participación del Estado (Ball, 2014; Tello, 2015).

LAS RECOMENDACIONES DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LAS PRINCIPALES TRANSFORMACIONES NEOLIBERALES DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

A continuación, para analizar las operaciones neoliberales sobre el sistema educativo de nuestro país y la influencia que ejercen los organismos internacionales a partir de sus indicaciones, se contemplan tres gestiones de gobierno que podemos denominar, respectivamente, «menemismo», «kirchnerismo» y «macrismo». En cada uno de estos períodos de la historia reciente de Argentina se observan continuidades y rupturas en el vínculo existente entre los organismos y los distintos gobiernos de turno.

El primer período comprende la presidencia de Carlos Menem (1989-1999); el segundo, las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández (2003–2015); el último, la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019).

El período menemista

Las principales transformaciones que resultaron de las políticas educativas implementadas en nuestro país durante los años noventa se encuentran condensadas en un documento del BM titulado *Argentina. Reasignación de los recursos para el mejoramiento de la educación* (1991). Según se desprende de este trabajo, las propuestas más importantes fueron: la determinación de las prioridades educativas en función del análisis económico, la regulación del sistema educativo, la medición del rendimiento del sistema a través de la evaluación de los aprendizajes, el hacer énfasis en el financiamiento de la educación básica, la universalización en el acceso a la educación básica e impulsar una mayor autonomía en la gestión de las instituciones. La lógica que orienta estas líneas de avance pasa por la rendición de cuentas y el control del gasto y su racionalización. Así, la reforma educativa que se llevó a cabo apuntó, prioritariamente, a tres objetivos: mejorar la calidad (definida como mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos), la eficiencia (basada en el mejor uso de los recursos) y la equidad (que implicaba otorgar un papel fundamental a la atención de los grupos más excluidos). Para alcanzarlos, la política pública enfatizó la descentralización del manejo del sistema, el fortalecimiento de la autonomía escolar, el desarrollo de un sistema nacional de evaluación de los aprendizajes y la atención focalizada de los grupos más vulnerables.

Tres leyes constituyen el marco normativo de este proceso de transformación: la Ley de Transferencias de los Servicios Educativos a las Provincias (Ley Nº

24049/91), la Ley Federal de Educación (Ley N° 24195/93) y la Ley Nacional de Educación Superior (Ley Nº 24521/95).

La transferencia educativa se hizo efectiva a fines de 1992 con la firma de los convenios entre la Nación y cada provincia, y significó, para las administraciones provinciales, un fuerte incremento en la carga fiscal y en la gestión, en tanto el traspaso se realizó sin los recursos financieros correspondientes. Para dar una idea de la dimensión de este proceso, que implicó únicamente a los establecimientos de enseñanza media y superior no-universitaria (los del nivel primario ya habían pasado a las jurisdicciones durante la última dictadura militar), basta decir que se transfirieron a las provincias 3.578 instituciones medias, técnicas y privadas subsidiadas y 86.374 cargos docentes (Aguerrondo, 1997). Esta política de transferencia de los servicios educativos nacionales fue, además, una política fiscal tendiente a reducir el gasto público nacional, y trajo como consecuencia un incremento en la desigualdad regional e institucional del sistema educativo.

Por su parte, la Ley Federal de Educación (LFE) fue uno de los pilares fundamentales de la Reforma Educativa. Entre las principales transformaciones que establece, podemos mencionar: 1) la reestructuración del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades; 2) la consolidación de la responsabilidad directa de las provincias en la gestión de los servicios educativos; 3) la extensión de la obligatoriedad escolar a los diez años (incluyendo a la educación preescolar); 4) el cumplimiento de contenidos curriculares básicos comunes en todo el país; 5) el señalamiento de la necesidad de acordar las políticas educativas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación; 6) la institucionalización, en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación, y 7) la implementación de políticas compensatorias para paliar las diferencias socioeconómicas entre las regiones del país y al interior de cada una de ellas.

Claramente, el nivel medio fue el más afectado por la reestructuración del sistema educativo que produjo la Reforma Educativa en Argentina, debido a la forma en que se implementó el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal. El modelo vigente hasta entonces cambia y se establece que la EGB, organizada en tres ciclos, es obligatoria en su totalidad. No obstante, la instrumentación de la nueva estructura se realizó con modalidades y ritmos diferentes en cada jurisdicción. Si bien hubo acuerdos y negociaciones en el marco del Consejo Federal de Educación, los márgenes de autonomía fueron muy altos y las estrategias de implementación muy diversas. En este sentido, la nueva estructura adoptada en cada jurisdicción, especialmente la localización del Tercer Ciclo, trajo problemas de infraestructura, de equipamiento y de preparación de los docentes que condicionaron las prácticas pedagógicas y generaron nuevos problemas educativos.

En este contexto, el BM otorgó tres préstamos, en 1994, 1995 y 1998, para los Proyectos de Descentralización y Mejoramiento de la Secundaria y Desarrollo de la Educación Polimodal (Prodymes) con el objetivo de mejorar el acceso, la calidad y la eficiencia del nivel secundario. Estos préstamos incluían acciones en cuanto a infraestructura, equipamiento, formación de docentes en servicio y fortalecimiento institucional del ministerio nacional y de los ministerios provinciales. El financiamiento brindado por el BM a la capacitación en servicio fue uno de los

pilares de la Reforma Educativa de los noventa. No obstante, los resultados obtenidos no fueron los esperados, en tanto la iniciativa se organizó a través de una diversidad de cursos, con temáticas dispares y desconectadas entre sí que, además de sobrecargar la tarea docente, no facilitaron una reflexión colectiva sobre las prácticas pedagógicas (Bracchi, Salti y Nobile, 2002).

Por su parte, los préstamos del BM, y también del BID, para el fortalecimiento y la modernización institucional de la administración nacional y provincial, en función de los lineamientos de la NGP, tampoco produjeron los resultados esperados. La LFE establece que el Consejo Federal de Educación, ámbito de concertación de la política educativa, es un órgano meramente consultivo. Como consecuencia, la política se planifica y se implementa fragmentada en programas y proyectos a partir de ciertos objetivos específicos. No obstante, las decisiones quedan en manos de las administraciones provinciales, lo que lleva a una profundización de las diferencias regionales. La mayor autonomía de gestión que se otorga a las jurisdicciones y a las instituciones educativas hace recaer en ellas la responsabilidad por la calidad de la educación. Por su parte, el Estado nacional, con un margen de acción muy limitado en cuanto al gobierno del sistema educativo, ejerce el control a través de la medición de sus resultados por medio de los operativos nacionales de evaluación de los aprendizajes (Pascual, 2021).

En 1995, el BM otorga también un préstamo para financiar el Plan Social Educativo, con el objetivo de reducir las desigualdades frente a la emergencia educativa que abarca a amplios sectores e instituciones del país. Ese mismo año, el gobierno argentino recibe otro préstamo para financiar el Programa de Reforma de la Educación Superior. Este incluyó la conformación del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (Fomec), junto con un componente de fortalecimiento institucional. Posteriormente, también en 1995, se aprobó la Ley Nacional de Educación Superior, a través de la cual se llevó a cabo una reforma del nivel universitario basada en los lineamientos del BM (Cano, 1996).

Esta reforma implicó la asignación de recursos entre las universidades bajo una lógica competitiva; la posibilidad de que se incluya el cobro de aranceles a los estudiantes y la venta de servicios; el establecimiento de organismos de acreditación y evaluación externa con el objetivo de limitar la autonomía universitaria; y la promoción del sector privado, a través de la creación de numerosas universidades privadas (Vior y Oreja Cerruti, 2015).

A partir del Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar, Senegal, en 2000, con el propósito de evaluar los resultados alcanzados por las reformas propuestas, el BM inicia un período de revisión de algunas de sus recomendaciones anteriores a modo de «lecciones aprendidas». El objetivo fue identificar «nuevos desafíos» y, fundamentalmente, recobrar consenso frente a las críticas recibidas por las consecuencias negativas de los cambios impulsados (ibíd.).

El período kirchnerista

A partir del 2003, la política educativa nacional se distancia de las reformas que se implementaron durante los años noventa. Las nuevas leyes de financiamiento

(Ley Nº 25864/03, Ley Nº 25919/04 y Ley Nº 26075/05), la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley Nº 26058/05) y la Ley de Educación Nacional (Ley Nº 26.206/06) conforman un marco regulatorio que institucionaliza un nuevo clima de ideas educativas anti-neoliberales que se basan en la recuperación del papel del Estado y la defensa de las políticas públicas (Krause, 2014).

A partir de ese nuevo marco, la relación de nuestro país con los organismos internacionales sufrió cambios importantes. El BM expresa esta situación de la siguiente manera:

> Apoyar las metas de desarrollo de mediano plazo continuará siendo un desafío para el Banco en tanto el compromiso con las reformas en la Argentina siga siendo incierto. […] En primer lugar, el limitado diálogo sobre políticas con el gobierno y la falta de un programa activo con el FMI han hecho difícil acordar préstamos para el desarrollo de políticas y, en consecuencia, esto ha reducido el nivel esperado de recursos (2006: 9).

Se observa, entonces, un cambio en la estrategia de este organismo, que pasa de otorgar préstamos para políticas a otorgar financiamiento para inversión. Además, en el campo educativo, se reduce la cantidad de créditos otorgados.

Entre los préstamos más importantes, podemos mencionar el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (Promer), aprobado en 2005, cuyo objetivo es robustecer la cobertura, la promoción y el egreso de los alumnos de las áreas rurales. Este crédito se centra, básicamente, en el equipamiento, las obras de infraestructura, la formación de docentes, la distribución de material didáctico y el desarrollo de proyectos escolares.

Por otro lado, con el objetivo de mejorar la formación de la fuerza de trabajo, se financiaron los componentes educativos del Programa Jefas y Jefes de Hogar, que comenzó a implementarse en 2002, y el Proyecto de Capacitación y Formación Permanente, aprobado en 2007. Es importante mencionar que, durante este período, el BM restringe su influencia en nuestro país, limitándose a acompañar la agenda de desarrollo, en lugar de imponer sus recomendaciones.

El período macrista

Con el cambio de gobierno que se produce a fines de 2015, las ideas neoliberales, que ya estaban presentes en la reforma de los años noventa, se reactualizan con algunos rasgos distintivos. Entre ellos, la importación de estilos de gestión y formas de administración provenientes del sector empresarial, la presencia de gerentes de empresas y funcionarios formados en instituciones privadas en la gestión de programas y proyectos del sector público y un mayor énfasis en el establecimiento de estándares y medidas de desempeño como «solución» a los problemas del sistema educativo. Las políticas que se implementan en el área, así como las alianzas que se establecen con los actores privados, promueven valores como el liderazgo, el cambio y la innovación (conceptos considerados sinónimos de mejora), el emprendedorismo, la meritocracia y la rendición de cuentas.

El primer hecho político en la materia sucedió en febrero de 2016, cuando en el ámbito del Consejo Federal de Educación se aprueba la «Declaración de Purmamarca»: un documento que establece los pilares de la política educativa de la nueva gestión y que sigue las recomendaciones del BM. Se propone también, en dicha declaración, la creación del Instituto de Evaluación de Calidad y Equidad Educativa en aras de «promover procesos de evaluaciones anuales en la escuela primaria y secundaria para obtener diagnósticos precisos».[1]

Esta declaración y la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 285/16, titulada «Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2026», son antecedentes del Plan Maestro, un proyecto de instrumento legal para reemplazar a la Ley de Educación Nacional.

Este plan, que nunca llegó a adquirir estado parlamentario, guarda una estrecha relación con el documento del BM «Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe» (BM, 2014). En este texto, el organismo impulsa la mejora educativa en los países de América Latina a partir de las siguientes recomendaciones: 1) pruebas censales a los estudiantes junto con la divulgación de sus resultados, bajo el lema de la transparencia; 2) pago de bonificaciones a las escuelas basado en el progreso de los aprendizajes de los alumnos, bajo la lógica del premio; 3) evaluación individual y voluntaria a los docentes para que rindan cuentas de su desempeño, acompañada de recompensas financieras a aquellos que acepten ser evaluados y muestren buenos desempeños.

En la lógica que subyace a este documento, se asume una relación lineal entre enseñanza y aprendizaje y se posiciona al docente como el principal responsable de la mejora de la calidad educativa; calidad que se asimila a los «resultados obtenidos a través de las pruebas estandarizadas» (especialmente, a través de las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes [PISA] que lleva a cabo la OCDE). Por último, se plantean como «estrategias para reforzar la rendición de cuentas», la reducción o eliminación de «la estabilidad laboral docente, aumentar la supervisión de parte de los directivos y empoderar a los clientes (padres y estudiantes) para supervisar o evaluar a los profesores» (ibíd.: 42).

También se menciona a los sindicatos como un posible factor de resistencia docente, planteando que «con programas voluntarios se puede evitar la confrontación». En general, las recomendaciones se expresan en forma ambigua y se apela a ideas amplias como «las mejores prácticas» o «las competencias para el siglo XXI» para permitir su adaptación a las agendas políticas locales. Durante este período, se observa que el vínculo entre el BM y el gobierno de la alianza política Cambiemos adquiere un mayor grado de intensidad. No obstante, muchas de las recomendaciones realizadas no pudieron ser llevadas a la práctica por la resistencia de gran parte de la comunidad educativa.

1. El proyecto de ley, presentado en 2016, no pudo aprobarse debido al alto nivel de rechazo de amplios sectores de la comunidad educativa.

A MODO DE CIERRE

Del análisis realizado acerca de la influencia del neoliberalismo en el ámbito educativo y el papel desempeñado por los organismos internacionales durante las reformas educativas de los años noventa en los países latinoamericanos, se desprenden algunos aspectos que merecen ser subrayados.

En primer lugar, es importante remarcar los diferentes contextos históricos durante los cuales adquieren protagonismo las ideas neoliberales en los países desarrollados y en los países latinoamericanos. En los países industrializados, estas ideas alcanzaron legitimidad y protagonismo durante los años setenta, a partir de la crisis del modelo económico de posguerra. Por su parte, su puesta en práctica en los países latinoamericanos, expresada básicamente en el Consenso de Washington, tuvo lugar en la década de los noventa. Esto último fue consecuencia de la crisis causada, en gran medida, por la globalización, que permitió la apertura de los mercados, el endeudamiento y la agudización de las diferencias sociales en los países de la región.

En segundo lugar, el mayor protagonismo de las ideas neoliberales en nuestros territorios se da en forma convergente con un aumento considerable de la participación de los organismos internacionales en ellos. Esta participación se registra, especialmente, en el ámbito de las políticas públicas, y propone la descentralización y la privatización en todos los ámbitos del Estado. Estas entidades ejercen una fuerte influencia a través del asesoramiento técnico y del condicionamiento de las políticas para el otorgamiento de préstamos.

En tercer lugar, es importante remarcar el sesgo economicista que tienen estos organismos cuando proponen las reformas de las diferentes áreas del Estado. En general, independientemente del sector abordado, se utiliza una misma teoría y metodología que se corresponden con el análisis de una economía de mercado. En el caso del sector educativo, objeto de nuestra exploración, las recomendaciones de los organismos pretenden identificar a la educación con la economía y aplicar al sistema educativo los conceptos que se desprenden de la teoría económica neoclásica. De esta identificación entre sistema educativo y economía de mercado se desprenden las principales propuestas impulsadas. Los mecanismos propios del mercado y de la libre competencia son considerados como la forma superior de ordenamiento de cualquier actividad humana. Se crea, entonces, la ilusión de que el camino a seguir es el único posible, en tanto es inevitable, como el devenir de los hechos naturales. La inevitabilidad de los acontecimientos explica, en parte, la similitud en los diagnósticos y en las soluciones propuestas, a pesar de los contextos y de los problemas específicos que presenta cada país.

El cuarto aspecto a subrayar tiene que ver con el complejo proceso a través del cual se implementan las reformas neoliberales. En estos procesos intervienen siempre distintos actores, alianzas y relaciones que sirven de nexo con el contexto local, otorgando un viso de legitimidad y credibilidad a las soluciones propuestas. Se trata, en todos los casos, de un proceso «mediado» por actores locales, que actúan como referentes de las políticas neoliberales. Los agentes pueden pertenecer al ámbito gubernamental, como es el caso de los funcionarios, asesores, consultores y otros representantes, así como también

a los ámbitos académico, de las fundaciones, de las ONG, de las asociaciones profesionales, empresarial, etc.

Por último, es interesante señalar que, si bien los organismos internacionales tuvieron un papel muy importante en cuanto a la penetración del pensamiento neoliberal en el campo educativo, se observan continuidades y rupturas que dependen de las particulares relaciones entre los organismos y los gobiernos de turno en cada momento histórico. En ese sentido, corresponde hablar de diferentes grados de intensidad en esa relación, lo que impacta en el grado de condicionamiento de las políticas educativas en cada etapa.

REFERENCIAS

Anderson, P. *et al.*

2003 «La trama del Neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social», en Sader E. y Gentili P. (comps.), *La trama del Neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social,* Buenos Aires, Clacso.

Aguerrondo, I.

1997 *La gestión educativa. El caso de Argentina*, informe presentado en el *IX Seminario-Taller Regional de Políticas y Gestión Educativas*, Unesco/Orealc.

Ball, S.

2014 «Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* vol. 22, nº 41.

Banco Mundial

1991 *Argentina. Reasignación de los recursos para el mejoramiento de la educación*, Washington, Banco Mundial.

2006 *Estrategia de Asistencia al País para la República Argentina 2006-2008*, Washington, Banco Mundial.

2014 *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Washington, Banco Mundial.

Barnett y Finnemore

2004 «Rules for the World. International Organizations in Global Politics», en *Revista De Ciencia Política*, vol. 26, nº 2, pp. 241-244.

Bracchi, C.; Salti, P. y Nobile, M.

2002 *Docentes: ¿sacerdotes, trabajadores o profesionales? Perspectiva histórica y estado del debate*, mimeo.

Brunner, J.

1993 *Conocimiento, sociedad y política*, Santiago, Flacso.

Calvento, M.

2006 «Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina», *UAEM,* nº 41, mayo-agosto, México, pp. 41-59.

Canan, S.

2017 *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento?*, Buenos Aires-San Pablo, Clacso-Mercado de Letras.

Cano, D.

1996 *El Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (Fomec): una estrategia del Poder Ejecutivo Nacional y del Banco Mundial para la Reforma de la Educación Superior argentina*, serie *Universidad en Debate*, n° 1, Buenos Aires, Centro de Estudios para la Reforma Universitaria.

Cantini, J.L., Van Gelderen, A., Silva, L. y otros

1986 *Bases y alternativas para una Ley Federal de Educación*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Caponi, O. y Mendoza, H.

1997 «El Neoliberalismo y la educación», en *Acta Odontológica Venezolana*, vol. 35, nº 3.

Coraggio, J.

1995 *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?*, ponencia presentada en el Seminario «O Banco Mundial e as Politicas de Educação no Brasil», organizado por Açao Educativa, San Pablo, 28 al 30 de junio.

Dale, R.

2007 «Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos», en Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A. y Verger, A. (comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Buenos Aires, Miño & Dávila, pp. 87-114.

Dubiel, H.

1993 *¿Qué es el neoconservadurismo?*, Barcelona, Anthropos.

Echenique, M.

2018 *El discurso educativo neoliberal: Argentina (1980-2001)*, tesis de posgrado, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ezcurra, A.M.

1998 *¿Qué es el neoliberalismo?*, Buenos Aires, Lugar.

Feldfeber, M. *et al.*

2018 *La privatización educativa en Argentina*, Buenos Aires, Ctera.

Fonseca, M.

1998 «O Banco Mundial como referencia para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro», *Rev. Fac. Educ.*, vol. 24, nº 1, San Pablo.

2003 «O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira», en Oliveira, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios e conflitos*. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gamallo, G.

2016 «Neoliberalismo y educación. Diez ideas y un comentario sobre Argentina», en *La libertad de pluma,* edición digital, n°4, dossier «Políticas Neoliberales y Educación». Disponible en: <lalibertaddepluma.org/gustavo-gamallo-neoliberalismo> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Gentili, P.

1998 *Retórica de la desigualdad. Los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal*, tesis de posgrado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Krause, M.

2014 «Organismos internacionales y transformaciones del Estado en salud y educación», en *Estudios*, n° 31, enero-junio, pp. 115-13.

Le Grand, J.

1998 «¿Caballeros, pícaros y subordinados? Acerca del comportamiento humano y la política social», en *Desarrollo Económico*, vol. 38, nº 151, pp. 723-741.

Morresi, S.

2008 *La nueva derecha argentina. La democracia sin política*, Los Polvorines, UNGS.

Oreja Cerruti, M.B. y Vior, S.

2016 «La educación y los Organismos Internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015)», en *Journal of Supranational Policies of Education*, nº 4, pp. 18-37.

Pascual, L.

2021 «Planeamiento educativo: un análisis prospectivo de tres modelos en pugna», en *Revista Argentina de Investigación Educativa*, vol. 1, nº 2, «Educación, futuro y utopías», Buenos Aires, Unipe, pp. 57-75.

Puiggrós, A.

2017 *Adiós Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*, Buenos Aires, Colihue.

Rapoport, M.

2002 «El pensamiento único y el debate económico», íd., *Tiempos de crisis, vientos de cambio. Argentina y el poder global*, Buenos Aires, Norma, pp. 112-120.

Tedesco, J.C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R.

1985 *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976/82*, Buenos Aires, Flacso.

Tenti Fanfani, E.

1988 «Contra el Estado pobre para los pobres», en *La Ciudad Futura,* nº 12, Buenos Aires.

Tello, C.

2015 «Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica», en *Journal of Supranational Policies of Education*, nº 4, pp. 38-53.

Torres, R.M.

2001 «¿Qué pasó en el Foro Mundial de la educación?», en *Educación de Adultos y Desarrollo*, nº 56, DVV International, pp. 49-71.

Tussie, D. (comp.)

1997 *El BID, el Banco Mundial y la sociedad civil: nuevas formas de financiamiento internacional*, Buenos Aires, Flacso-Oficina de publicaciones del CBC (UBA).

Vior, S. y Oreja Cerruti, M.B.

2015 «El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina», en *Revista Atlántida*, nº 6, octubre, pp. 201-236.

Capítulo 6

Futuro y pasado en los debates recientes sobre tecnología y educación. Las máquinas de enseñar ante el giro digital-cognitivo

EMMANUEL MONTIVERO
Instituto de Investigaciones Históricas Ramón L. Pinto (Universidad Nacional de Tucumán) / Conicet

INTRODUCCIÓN

La historia universal presenta una condición regular: la pretensión del ser humano de dominar la naturaleza. La premisa y promesa de la modernidad de eyectar el componente irracional de las formas de organización de la sociedad y depositar en artefactos la conducción de la vida colectiva de las personas ha sido un vehículo de la tecnología para incidir en cada dimensión de la vida individual y colectiva de los sujetos. En la historia de la educación, la búsqueda de modelos pedagógicos que excluyan la falibilidad de los agentes intervinientes y que, con ello, tiendan a armonizar la enseñanza, ha sido la premisa que permite entender, en un sentido amplio, la relación entre procesos tecnológicos y educación.

Ahora bien, es claro que el desarrollo de la técnica presenta distintos momentos en su propia historicidad: en el primero, que ha acompañado la formación de la razón instrumental anidada en la técnica moderna, en la cual el sujeto ocupa el lugar de poderdante de los atributos técnicos hacia la máquina, ésta resulta una extensión de sus propias funciones, asumiendo la idea de la no-replicabilidad. Sin embargo, este primer momento de la técnica, expresado en el dominio de las ondas y la emisión fotoeléctrica que permitieron el desarrollo de tecnologías escolares de diferentes configuraciones físicas, se transformó radicalmente a partir del umbral de autonomización de los microprocesadores.

En este capítulo se indagarán los soportes discursivos de los imaginarios pedagógicos que, a partir de la progresiva autonomización de la técnica, otorgaron determinados sentidos no solo a la educación de su propio presente sino, sobre todo, a la imaginada en el futuro. A lo largo del texto se encontrarán referencias que articulan ciertas experiencias históricas entre la elaboración del presente y la producción de una expectativa de futuro y cómo operan las concepciones sobre el vínculo tecnología/sociedad.

Las fuentes documentales analizadas aquí tienen distintas procedencias: un primer grupo está compuesto por documentos elaborados por organismos internacionales que permiten ilustrar la circulación de discursos sobre tecnología educativa a

mediados del siglo XX; un segundo grupo, por publicaciones editadas en el marco de eventos sobre tecnología educativa; finalmente, un tercer grupo, por revistas educativas que destinaron secciones específicas al abordaje de la tecnología. De esta manera, se trata de pensar en cómo, por debajo de la demanda de adecuación/modernización del sistema educativo argentino a través de la incorporación de tecnología, aparece en forma subyacente, en determinados imaginarios, una articulación entre los sedimentos de optimismo pedagógico y el corpus espiritualista.

1. LAS DISCUSIONES SOBRE LA TÉCNICA

En una obra reciente, Misa (2003) plantea que la relación entre tecnología y modernidad condensa una compleja trama histórica. Mientras que la modernidad ha servido como parámetro del progreso en determinadas formaciones sociales y culturales, lo moderno condensa sobreescrituras y controversias, en su propia definición, en relación al imperativo del cambio, la acción racional y consciente, las normas universales y la promesa de una vida mejor. Retomando a Ogborn, «la modernidad es asociada a la emancipación del individuo respecto de la tradición, la diferenciación de la sociedad, la emergencia de la sociedad civil y la igualdad política junto a la innovación y el cambio. Todos estos elementos fueron asociados a capitalismo, industrialismo, secularización, urbanización y racionalización» (Ogborn, 1998: 10).

Por su parte, la idea de tecnología tampoco presenta definiciones unívocas, ya que ha sido reformulada con el paso del tiempo; sin embargo, desde el siglo XIX se la entiende como «un conjunto de dispositivos, un complejo industrial o bien una fuerza abstracta en sí misma, en vías de aparición, emergencia o descubrimiento» (Misa, 2003: 7). Misa asume la premisa de que la tecnología es el elemento distintivo de la modernidad y, en este sentido, plantea que «las formaciones modernas, en sus aspectos sociales y culturales, fueron organizadas por la tecnología» (ibíd.: 10) y que, por ello, es preciso comprender que ésta es una construcción social y que la sociedad condensa determinadas configuraciones tecnológicas. Por su parte, Brey indica que «si la modernidad fue moldeada por la tecnología, esta premisa contiene otra: la tecnología es una creación de la modernidad» (Brey, 2003: 33) y, con ello, apuesta a hacer ingresar a los estudios sobre tecnología en la dimensión macro en la que opera la teoría de la modernización.

A su vez, las significaciones que adquirió la idea de futuro estuvieron en el centro de los acontecimientos socio-políticos durante todo el siglo XX. A pesar de las sospechas sobre la modernidad, sembradas luego de las dos guerras mundiales, la pretensión de depositar en el desarrollo tecnológico las posibilidades de una escatología secular continuaron intactas. Las discusiones acerca de la relación entre tecnología y sociedad comenzaron a simbiotizarse y, lo que había permanecido como un par antagónico, empezaba a ser considerado como lo que siempre fue: un tejido conectivo permeable a intervenciones humanas y, ya en el período de la automatización, a los conjuntos técnicos.

Aquellas antinomias que habían marcado a la filosofía de la técnica en la primera mitad del siglo XX se desvanecieron en la medida en que el cambio tecnológico se constituía como irreversible y se desplegaba en el horizonte un futuro distópico.

Ante esto, fue posible identificar dos grandes tendencias: una tecnofílica, sostenida en la raigambre del pensamiento tecnocrático y cuya búsqueda era sustituir por artefactos no-humanos la falibilidad del sujeto, y una tecnofóbica, cuyas preocupaciones pueden entenderse en dos sentidos: una de ellas, conectada a la tradición crítica y su impugnación del modelo imperante de desarrollo tecnológico en las sociedades liberales y capitalistas; la otra, montada en una retórica existencialista, con ribetes trascendentales, y cuya preocupación se asentaba en el devenir de la humanidad frente a la sórdida pérdida de sus atributos no replicables.

Sin embargo, en todo este itinerario de polémicas y controversias respecto a la transformación de la sociedad a través de la incorporación de la tecnología, no existía una opción que no suponga la subordinación de lo maquínico a lo humano y, en consecuencia, la irreplicabilidad de la lógica dominante en el pensamiento humano. Con la obra filosófica de Simondon, se inaugura la posibilidad de explorar un nuevo abordaje. Su planteo indicaba que se había erigido una falsa «oposición entre la cultura y la técnica, entre el hombre y la máquina» (2007: 29) que, al ingresar al momento de la cibernética, requiere ser desechada. En un ejercicio por equilibrar la tensión entre cultura y técnica, Simondon señala que «la presencia del [ser humano] en las máquinas es una invención perpetuada. Lo que reside en las máquinas es la realidad humana, el gesto humano no fijado y cristalizado en estructuras que funcionan» (ibíd.: 34) y, de este modo, su apuesta es por tomar conciencia de aquella existencia técnica para introducirla en la cultura.

La operación de «tomar conciencia» no es, para Simondon, una práctica autorreflexiva ni quimérica, sino que pretende alcanzar este estado de conciencia a través de definir el proceso de concretización de los objetos técnicos en fases no dialécticas: un nivel elemental que entiende en el optimismo del siglo XVIII sobre la noción de progreso pero que no colisiona con los hábitos adquiridos, un nivel del individuo caracterizado por la desmesura tecnicista y tecnocrática (ibíd.: 37) y, finalmente, durante buena parte del siglo XX, el nivel de los conjuntos técnicos, en el que reside el principio de tecnicidad que constituye el fundamento de las máquinas.

Para Simondon, la transducción de las teorías científicas desarrolladas durante el siglo XIX a elementos del conjunto técnico es lo que permite enunciar su inscripción en la cultura, la autonomía alcanzada por las máquinas respecto del sujeto las convierte en entidades que regulan e interactúan con la vida humana. Ahora bien, para Rodríguez (2007: 19), con la era de la cibernética, la tecnicidad se transformó en un problema por tres descubrimientos: el de la información, que propulsa la cibernética y que disuelve el tradicional esquema hilemórfico sobre la actividad y sus formas; un segundo descubrimiento, sobre la banalidad de los fines, y, por último, que, al transducir la intimidad de lo humano (conciencia, acción y percepción), devino un conjunto técnico que modificó las relaciones existentes entre lo humano y las máquinas. El propio autor plantea que

> la cibernética vuelve absurda esta aspiración porque sitúa a individuos y conjuntos técnicos en el mismo plano de autonomía respecto de lo humano. No es una condena, es una oportunidad para caer en la cuenta de que el destino del hombre no es liberarse a través del trabajo, sino ser mediador entre individuos, elementos y conjuntos técnicos (ibíd.: 21).

En este mismo sentido señala que, a pesar de los «delirios tecnofílicos y tecnofóbicos», la cibernética visibiliza las dimensiones elementales e individuales de las propias máquinas y que éstas redefinen el vínculo entre «lo humano, lo viviente y lo automático» (ibíd.: 22). Una muestra de cómo se han redefinido aparece al reparar en la disolución del lenguaje y de la vida «como asuntos exclusivamente humanos» (ibíd.), en la medida en que diversas disciplinas científicas presentan configuraciones lingüísticas propias mediadas por la tecnología.

Los intentos por romper con aquel principio de irreplicabilidad que había cimentado la incorporación tecnológica al «mundo de la vida humana» se tradujeron en la euforia tecnofílica, el posthumanismo y la caducidad de la «forma-Hombre». Sin embargo, ¿qué dimensiones permanecieron por fuera de la captura del «mundo de la vida» que había abierto la cibernética? Para Simondon, la tecnicidad de la cibernética se había constituido como otro modo de relación del hombre con el mundo, tal y como lo habían sido el modo religioso y el modo estético, sin embargo, esto implicaba asumir la premisa de Wiener sobre la regulación homeostática de la sociedad y clausurar el juego entre intereses y creencias que producen los acontecimientos. Al sacralizar la tecnicidad de la cibernética, se asume un determinismo que es criticado por un grupo de filósofos de la técnica, entre ellos, Feenberg.

El trabajo de Feenberg se centra en lo que el autor comprende como el giro hacia la técnica en la filosofía contemporánea, de este modo, nociones tales como modernización, tecnología, tecnocracia y constructivismo crítico articulan sus argumentos frente a lo que entiende como un inexorable cambio tecnológico. Inicialmente, los discursos críticos se inscribieron en un impulso tecnofóbico surgido en el seno de la cultura de masas y la cultura política que «subestimaron el potencial de reconstrucción de la tecnología moderna» (Feenberg, 1995: 9), en posiciones antagónicas e igualmente monolíticas que oscilaban entre la aceptación acrítica de las premisas de la tecnología y el rechazo intransigente de su potencial. De este modo, la crítica a la racionalidad científico-técnica no fue solamente una categoría epistemológica, sino que tuvo carácter civilizatorio.

Para analizarlas, Feenberg asume que «las decisiones técnicas son indeterminaciones, las decisiones finales son, en última instancia, dependientes de sus propias adecuaciones, los intereses y creencias de los variados grupos sociales que influyen en los procesos de nominación» (Feenberg, 1992: 311) y así es que propone el término «código técnico» (Feenberg, 1995: 4) para dar cuenta de los valores hegemónicos y las creencias que operan en el proceso de diseño de los objetos técnicos.

La noción de código técnico permite reconocer aquellos elementos que devienen en universales y son aceptados en la cotidianeidad, por lo que, en el fundamento de las decisiones técnicas, aparece un sentido antidemocrático que las élites del sistema han depositado en los puntos ciegos del desarrollo tecnológico bajo el imperativo del progreso social. El éxito de la tecnología en modificar la experiencia de los seres humanos y su relación con la naturaleza es el criterio que valida un determinado modo de organización social y acerca al conocimiento científico-tecnológico a una condición de infalibilidad; sus dimensiones ontológicas quedan subordinadas a la premisa y promesa del desarrollo.

Sin embargo, hacia la década de 1980, estas presunciones fueron revisadas en función de entender a la modernización como un proceso multidimensional,

eminentemente cultural e ideológico de un cambio radical, conducido por determinadas codificaciones de la técnica.

A lo largo del siglo XX, las discusiones sobre la incorporación de la tecnología al ámbito educativo fueron permanentes y oscilaron entre el optimismo depositado en los artefactos técnicos, junto con la expectativa depositada en un futuro en el que los conflictos sociales puedan ser administrados por entidades no-humanas, y la crítica a la razón instrumental, idea que cimienta el discurso de la primera generación de la Escuela de Frankfurt. La nítida oposición entre ambas discursividades permitió el desarrollo de experiencias educativas antagónicas: si las primeras experiencias de incorporación de artefactos tecnológicos se inscriben en las iniciativas transnacionales y su premisa de avanzar hacia un tipo específico de globalización curricular, la influencia de Adorno en el pensamiento pedagógico crítico de mediados del siglo XX se condensó en el rechazo *in toto* a la aplicación de la razón instrumental, ya que, en última instancia, legitimaba modelos de dominación. Ahora bien, existe un itinerario de críticas al tecnosistema, legitimado por el pensamiento tecnocrático, que para Feenberg se encuentra en la intersección entre el constructivismo crítico, la teoría del actor en red y la propia teoría crítica:

> Los conceptos de indeterminación y concretización explican cómo las intervenciones públicas dentro del tecnosistema pueden ser democráticas, técnicamente eficientes y progresivas. Las demandas democráticas y la racionalidad técnica se encuentran en la esfera pública. Este es un encuentro cultural y complejo en un mundo globalizado y plurireligioso. Lo que se pone en evidencia es la división existente, en los «campos racionales», entre la racionalidad cotidiana y aquella elaborada conceptualmente por las disciplinas técnicas (Feenberg, 1992: 200).[1]

Con el desarrollo de los acontecimientos conflictivos que caracterizaron al siglo XX, Feenberg enuncia la ruptura del consenso construido en torno a la racionalidad técnica y su lugar en la producción de la sociedad moderna. La emergencia de la esfera pública (Habermas, 1999) y el aporte del constructivismo crítico para reconciliar las dimensiones ontológicas y epistemológicas que, producto de la intervención hegemónica, habían sido presentadas como autónomas entre sí, constituyen instancias posibles para la emergencia de un discurso crítico acerca del tecnosistema.

2. LOS DEBATES SOBRE LA TECNOLOGÍA EN EL CAMPO EDUCATIVO

La relativa autonomía que inviste al campo educativo permite observar las instancias de recepción, traducción y apropiación, por parte de la pedagogía, de los debates sobre el impacto del desarrollo tecnológico en la cotidianeidad escolar. En este sentido, Dussel y Caruso analizaron la táctica escolar del siglo XX como

1. El concepto de «campos racionales» [*space of reasons*] es retomado desde la producción filosófica de Sellars (2007), quien lo entiende como un estado lógico que permite justificar o habilitar lo que se sostiene.

un proceso de estructuración de un tipo de biopoder en el que la pedagogía se convirtió en «la base de dispositivos de control y también en la fuente de muchas fuerzas opositoras» (1999: 139) y, conforme la dinámica creciente del sistema, el desarrollo tecnológico, que ya había permeado al espacio escolar moderno a través de una arquitectura y unos objetos propios, comenzó a incorporar objetos técnicos y sus modos de existencia.

Una lectura posible es que sobre el mandato moderno de que «el niño debe ser educado», se articuló un dispositivo específico que pretendía sedimentar los mandatos modernos, tales como el de autoridad (ibíd.), y este acontecimiento adquirió una particular materialidad: el aula, la organización espacial de los sujetos y objetos de la enseñanza, y una serie de artefactos que albergaron un modo específico de educar. Esta interpretación pretende comprender a la tecnología escolar en un sentido amplio, como aquellos acontecimientos que condensan en un interior miradas específicas en torno a las formas válidas de educar.

Ahora bien, a lo largo del siglo XX, las tecnologías escolares adquirieron diferentes configuraciones físicas al compás del desarrollo de la técnica sobre la naturaleza: en base a las fórmulas de Maxwell, se elaboró un modo de transmisión de ondas sobre la gramática del vacío y sobrevino la radiocomunicación; sobre el principio de emisión fotoeléctrica se desarrollaron los primeros televisores y, con el avance en el campo de las telecomunicaciones, las televisaciones masivas; del mismo modo, el campo educativo se hizo eco de las transformaciones de la técnica para traducirlas en discursos y experiencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, al analizar estas formas de vinculación entre tecnología, técnica y educación, es posible establecer un denominador común: una carga de expectativa depositada en la proyección del futuro, es decir, una particular elaboración de la idea de progreso asentada en la convicción de que sería posible resolver los problemas estructurales de los sistemas educativos, eliminar la falibilidad existente en todo proceso humano y actualizar las competencias de forma permanente, e incluso inacabada, en los sujetos del aprendizaje. En última instancia, el futuro era entendido como una superficie amplia donde se articulaban deseos y demandas propias del sistema educativo, conjeturas sobre la aceleración del tiempo y un horizonte cargado de expectativas.

Koselleck entendía que experiencia y expectativa se configuran como «dos categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico por entrecruzar el pasado y el futuro» (1993: 337); y la tensión productiva que las enlaza mutuamente permite conocer las conjeturas sobre ese horizonte temporal y espacial desde las experiencias mismas. Ahora bien, según este autor, el índice de variabilidad que permite identificar la distancia entre experiencia y expectativa radica en la diferencia temporal que se inaugura a partir de la ciencia y la técnica como vectores del progreso. No obstante, otro «indicador infalible» se presenta y «modifica los ritmos y lapsos del mundo de la vida»: la aceleración (ibíd.: 350), que sirve para entender un índice del «umbral de autonomización». Koselleck concluye planteando que «cuanto menor la experiencia, mayor la expectativa, es una fórmula para la estructura temporal de lo moderno al ser conceptualizada por el "progreso"» (ibíd.: 356), lo que puede entenderse como «achatamiento de la experiencia» en virtud de la promesa y provisión de un futuro.

Entre las consecuencias de la posguerra, con la creación de organizaciones internacionales, se manifestó la voluntad de establecer las bases jurídicas e institucionales que permitían una equivalencia, con pretensión de indisoluble, entre estado de derecho y liberalismo, pero también la incorporación de una agenda de gobernanza y una ciudadanía de carácter global, sostenida en la Declaración de los Derechos Humanos, de 1948.

En el campo educativo, esto se tradujo en dos iniciativas principales. Por un lado, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), nódulo operativo de la Comunidad Iberoamericana, fundada en 1949 bajo la influencia del perennialismo en el campo intelectual español y una mirada «decadentista» del proceso histórico que encontró en América Latina un conjunto variado de expresiones políticas, culturales e ideológicas. Su misión fue preservar los lazos luso-hispánicos que conectan una historia transatlántica en común y, relacionados por el diagnóstico de aquel presente, la visión de que la restitución de un pasado en común (el luso-hispanista) y la combinación política específica entre el corporativismo y el Estado total permitiría abrir una senda para el progreso de las naciones.

En esta afirmación, la cultura en un sentido amplio –*kulturstaat*– organizada desde el Estado era un campo absolutamente estratégico para la viabilidad de un proyecto iberoamericano. Estos elementos anudan un esencialismo que encuentra sentidos, valores y representaciones originales en el cual el desarrollo de los acontecimientos ha alterado su curso natural.

Por otro lado, están las iniciativas inscriptas en el ideario del desarrollismo, que representó un impulso de carácter teórico preocupado por la dependencia y que apostó a acelerar procesos de modernización económica y social. Su traducción educativa se materializó en experiencias marcadas por el optimismo pedagógico y una apuesta igualmente optimista por los resultados educativos posibles de alcanzar a partir de la incorporación de la tecnología.[2]

En este sentido, la Unesco dispuso parte de su soporte institucional para el estudio de la incidencia de tecnologías analógicas como el cine, la radio y la televisión en los procesos educativos. Estas producciones evidencian denominadores comunes: por un lado, que existe una clara articulación entre el locus de

2. La literatura sobre este momento histórico es variada, tanto en su enfoque como en la escala de análisis. La premisa inicial del trabajo de Puiggrós y Lozano Seijas sobre la educación iberoamericana parece haber sido confirmada en las últimas décadas; los trabajos sobre mediados del siglo XX que construyen su objeto a partir de la «vinculación conflictiva entre lógicas espacio-temporales, políticas y culturales» (1995: 22) observan distintas dimensiones del campo educativo, entre ellas, la agencia de los organismos internacionales, como la Unesco, y sus iniciativas de reformas educativas diseñadas para la región. En este sentido, Panaccio estudia el proyecto de telescuela técnica como iniciativa del Conet, sincronizada con la agenda de la Unesco, sobre el uso de la televisión con fines pedagógicos, que se proponía «incorporar estas narrativas novedosas a la educación por medio de una retórica de fascinación tecnológica que parecía sugerir la llegada del futuro a aquel presente histórico» (2021: 143). No obstante, es preciso señalar que existen antecedentes sobre la función de los dispositivos tecnológicos en el ámbito educativo, tal y como lo muestran Galak y Orbuch, quienes estudian el funcionamiento del Departamento de Radio Enseñanza y Cinematografía y su rol en la construcción de una «nueva sensibilidad nacional» (2021: 53).

las teorías cognitivas y los problemas de la educación a partir de asumir que la escuela no podía renovarse en función de los cambios circundantes. Es por eso que la incorporación tecnológica a los ámbitos educativos se conjugaba con una actualización de los propósitos formativos del sujeto pedagógico (Dumazedier, 1958) y, al hacerlo, la educación «protegía al joven contra las falsas seducciones que la cinematografía ofrece» (Peters, 1961: 13). De este modo, la escuela perseguía un doble propósito: adecuarse a los cambios sociales y asumir la función de la formación estética como elemento formador del gusto y del «desarrollo de nuevas facultades creadoras» (ibíd.: 50).

Ahora bien, en las décadas siguientes, las discusiones tendieron hacia la cuestión de la incorporación de espacios específicos de enseñanza dedicados a la manipulación de la tecnología. Gozzer (1972) se refiere a esto en dos sentidos. Por una parte, una cultura tecnológica trae consigo algunos factores disociantes (instantaneidad, sincronía, espacialidad, producción casi ilimitada) y desarticula los mundos construidos con los lenguajes existentes; esto lleva a efectos innovadores en el sistema formativo, que se manifiestan a través de la desaparición de las divisiones esquematizadas.

Un segundo sentido, en tanto, surge a partir de la reconfiguración de la imagen del sujeto-estudiante, ya que el entorno tecnológico produce transformaciones físico-psíquicas. Por ello, es posible hablar de un traspaso de la enseñanza al *learning*, en tanto hay un caleidoscopio conjunto mediante el cual los jóvenes reciben información (ibíd.: 23). La persistencia de las formas tradicionales de la escolarización: libro escrito, transmisión oral, condicionamiento-obligación psicológica y degradación tecnológica conducen a dos efectos posibles: la adaptación de los autómatas o la rebelión. Dice Gozzer: «la educación tecnológica será la verdadera materia del futuro, la materia cardinal de toda la información escolar, independientemente de la organización que pueda tener el sistema formativo (*learning*)» (ibíd.: 25).

Por su parte, Decaigny (1972) establecía que, con la incorporación de medios audiovisuales, la enseñanza moderna podía ampliar la gama de recursos didácticos y sus funciones (recuperación, auto-instrucción e información) y se producirían dos cambios sustanciales con respecto a los sujetos involucrados. Respecto al educador, un ligero descentramiento donde se alivia de la responsabilidad de la transmisión. Dice Decaigny: «se convierte en un "*manager*" de la situación pedagógica» (ibíd.: 11). Respecto del estudiante, su función se desplaza a ser aprendiz, un «*learner*» de la situación pedagógica.

La circulación de textos especializados sobre tecnología y su incorporación a la agenda educativa ocurrió, sobre todo, con la proliferación de eventos dedicados al tratamiento de la cuestión. Hacia 1970, en la Capital Federal, se organizaron las Jornadas Adriano Olivetti de Educación, auspiciadas por la fundación homónima, que contaron con la presencia de autoridades ministeriales nacionales (como Antonio Salonia) e intelectuales y expertos del campo educativo interesados en la tecnología educativa.[3] La búsqueda de sancionar una reforma integral de la legis-

3. La empresa Olivetti desarrolló tareas de promoción y auspicio cultural desde su desembarco en la Argentina. A la innovación en su modelo organizacional, la firma le

lación vigente en educación tenía un componente adicional: la incorporación de la educación tecnológica y la educación permanente a la matriz educativa nacional. El tipo de diagnóstico presentaba amplias coincidencias entre los asistentes a las jornadas. A partir de la conferencia inaugural de Salonia, podemos detectar el hilo conductor del mismo: la asunción de estar asistiendo a una aceleración de los tiempos históricos a través de las transformaciones en la actividad humana, la necesidad de adecuarse a la vertiginosa dinámica y, en consecuencia, la redefinición «de los perfiles de un hombre nuevo, en un nuevo contexto social; un hombre capaz de dominar los cambios y de encauzarlos al servicio de su realización total y de la de todos los demás» (1971: 12). A su vez, depositaban en la sociedad civil la expectativa de alcanzar formas «más sensibles a las diferencias individuales y destacando la calidad del aprendizaje» (Leith, 1971: 33).

Con todo, la querella al formato escolar moderno se sostenía en la premisa de que «los contenidos y los métodos envejecen con notoria rapidez y una forma de arteriosclerosis invade todo el aparato educativo» (ibíd.); la alternativa era, entonces, una actualización «sobre la base de un concepto y de una praxis educativos nuevos que asuman el principio de "aprender para aprender"» (ibíd.), y, desde allí, emerge el concepto de educación permanente, que opera como articulador entre la tecnología educativa y la imaginación de un sistema educativo para el siglo XXI.

En tal sentido, Rommiszowski acercaba una definición operativa de tecnología educativa como la aplicación de ciencia y conocimientos científicamente verificados para la solución de problemas prácticos, mientras que la educación permanente se entiende como un «concepto derivado de una filosofía particular de la educación [...] basada en la observación de sistemas educativos y de las sociedades que funcionan» (1971: 43). Como concepto, el autor la define en la medida del «entorno educativo», es decir, «el suministro de oportunidades de aprendizaje que esté disponible a través de la vida del individuo» (ibíd.), sostenido por la transferencia de las responsabilidades (control sobre el proceso de aprendizaje) hacia el estudiante.

Cuando pretende otorgar fundamentos sobre porqué propone a la educación permanente como modelo, establece una diferencia entre sociedades tradicionales, del *statu quo*, y «sociedades cambiantes», cuya característica principal es que «la estructura del sistema tiende a acelerarlos» (en referencia a los cambios). Allí es posible observar la enunciación de la contigüidad entre educación permanente y educación para el cambio a partir de los dos vocablos que se articulan en su interior: «lo vocacional», mediante lo que los individuos «participarían de las oportunidades educativas brindadas de acuerdo con sus necesidades» y «lo cultural».

Es evidente que la preocupación de estos intelectuales y expertos en tecnología educativa era cómo conciliar aquello que se presentaba como técnico, mediado por las transformaciones sociales, y lo cultural, sobre todo cuando la

---

añadió «la confianza en la transmisión de saberes como necesidad implícita para el progreso industrial» (Sambrizzi, 2015: 571). En ese contexto, la convocatoria de las Jornadas Olivetti en Educación expresaban «el cambio educativo en la década de 1970» (ibíd.: 574). Gómez (2021) indica que los trabajos y conferencias fueron compiladas por Ediciones Culturales Olivetti en cinco tomos.

cibernética entra en sus análisis. Cirigliano entendía a lo cibernético como los modos de «elaboración e instrumentalización para ser utilizados con computadoras y máquinas de enseñar» (1971: 12), en lo que se puede entender como una continuidad de la tecnología subordinada a la voluntad del sujeto y su práctica de manipulación. Por su parte, Komoski planteaba que la relación íntima entre tecnología y educación puede observarse a partir de cómo «las instituciones educativas viven el proceso de convertirse en poco más que las servidoras de un amo tecnológico exigente, de dimensión mundial» (1971: 114), que denomina «sistema tecno-centrado». Para alcanzar la conciencia sobre su inextricabilidad, es necesario que el sistema educativo, a través de la educación permanente, promueva «el ordenamiento de las posesiones de la mente» (ibíd.: 126) dentro de un sistema auto-centrado de producción e instrucción masivas. A pesar de todo, la preocupación extendida de los conferencistas de las Jornadas Olivetti no dejaba de ser la pretensión de poder conducir el potencial de los sistemas tecnológico-educativos para que estén centrados en el ser humano. Para ello, era necesario «proporcionar al individuo los medios de darse cuenta críticamente de la compleja tarea de mantener su individualidad dentro de una sociedad tecnológica» (ibíd.: 127), por lo que, en última instancia, había una preocupación por el devenir anómico y la única alternativa era apostar a un tipo específico de sensibilidad asentada en el individuo, su espíritu y su conciencia.

3. EL UMBRAL DE LA AUTONOMIZACIÓN

Si bien la cibernética había emergido en los años cincuenta del siglo XX a partir de los modelos teóricos de Wiener, la creación de microprocesadores electrónicos y el advenimiento de la inteligencia artificial supuso una transformación radical. Sadin enuncia un giro digital-cognitivo caracterizado por la creación de un «organismo cognitivo aumentado pero basado en esquemas y procesos casi sin relación con el modelo humano» (2007: 29). La búsqueda por otorgar una conciencia a los artefactos electrónicos y la fe tecnocrática en la ciencia del cálculo como administradora inteligible de la sociedad modificaron el discurso en torno a la informática, la tecnología y la ciencia misma.

Barbier y Bertho Lavenir (1999) identifican que, en la segunda mitad del siglo XX, las transformaciones de la informática se verifican a partir del cambio entre un uso estrictamente militar y un uso empresarial. En ese sentido, plantean que la evolución es observable a partir de la aparición de una nueva escala: la de las computadoras personales y, con ellas, de «programas de manejo o de procesamiento de textos y programas de cálculos estandarizados» (ibíd.: 369) diseñados para el uso empresarial y profesional. La expectativa puesta en el empleo de la informática a nivel personal se tradujo en, por lo menos, tres campos de nuestro interés: en primer lugar, la sustitución de las decisiones colectivas por una administración digital de la vida en sociedad; en una segunda instancia, las problemáticas estructurales de la sociedad industrial van a empezar a ser resueltas con «una nueva forma de producción, más descentralizada y que diera lugar a la iniciativa y la creatividad» (ibíd.: 373) a través del uso del

microcomputador personal; y, en tercer término, dentro del campo educativo, la incorporación de la tecnología a la vida escolar traería consigo la resolución de nuevas y viejas demandas.

Ahora bien, a pesar de que en el ámbito ejecutivo nacional habían existido proyectos para abordar el asunto de la tecnología educativa, con una mirada sistémica predominante y preocupada por la formación docente,[4] las entidades empresariales del sector educativo actuaron como catalizadoras de la esperanza tecnofílica. En 1980, el Instituto de Investigaciones en Enseñanza no Convencional de la Universidad de Belgrano organizó un congreso sobre medios no convencionales del que participaron referentes en la materia tales como Roberto Antelo, Horacio Reggini, Luis Santaló y Jorge Grass. Este evento tuvo la peculiaridad de exponer ante el público asistente el funcionamiento de la computadora y los modos de incorporarla con fines educativos. A su vez, Reggini, que había trabajado con Seymour Papert en el MIT y es considerado el traductor argentino del programa LOGO, señalaba la radical diferencia entre el microprocesador de la computadora y las máquinas, por la capacidad de las computadoras de ser ejecutoras de tantas tareas simultáneas «como una persona que puede describir o imaginar» (Instituto de Investigaciones en Enseñanza no Convencional, 1980: 17).

Por otro lado, en su discurso aparecen marcas indelebles de los estudios sociales sobre la ciencia y la tecnología, ya que considera que hay un diálogo *con* las computadoras, aunque permanecen sedimentos de la subordinación de la informática y sus artefactos a la voluntad humana.

Años más tarde, la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, junto a la Universidad del Norte «Santo Tomás de Aquino», organizaron un encuentro sobre este modelo de enseñanza que había transitado desde formatos analógicos hasta tentativas de autoinstrucción y formatos tutoriales de aprendizaje. Lo relevante de este acontecimiento es la articulación existente entre sistemas de educación universitaria entendidos como «un nuevo servicio institucional acorde a las necesidades de nuestro tiempo» (Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia y Universidad del Norte «Santo Tomás de Aquino», 1986: C-032) y una retórica espiritualista, reactiva frente a lo que, entendían, era el siglo del materialismo utilitarista y una escuela orientada a lo masivo cerrada a verdades absolutas que otorgan resultados mediocres e igualmente rígidos (ibíd.: C-036).

En el campo de las publicaciones especializadas, la tecnología fue un tópico permanente en la agenda, sobre todo, a partir de la construcción del consenso en torno a la necesidad de una reforma basal de la educación argentina en la década de 1980. Nuevamente, las entidades empresariales y organizaciones civiles influyentes en el campo educativo fueron las catalizadoras de la expectativa del porvenir atravesada

4. Durante la década de 1970, la Organización de Estados Americanos (OEA) impulsó, financió y ejecutó iniciativas conjuntas con el Estado argentino a través del Centro Nacional de Tecnología Educativa (1973). El denominado Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa desarrolló, entre 1973 y 1979, diferentes instancias de sondeo de opinión y capacitaciones a equipos directivos y docentes que fueron publicados en la serie *Cuadernillos Tecnológicos*, en una edición conjunta entre el Ministerio de Cultura y Educación y la OEA.

por la tecnología. Organizaciones de la sociedad civil, como la Fundación para el Avance de la Educación, entidades empresarias, como la Asociación de Entidades Educativas Privadas Argentinas, e incluso emprendimientos editoriales, como la serie *Compromiso y Creatividad* de la Editorial Docencia y la *Revista Lineamientos*, de la Editorial Braga, trabajaron el asunto de la tecnología.

La *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas* (*RIEE*) de la Fundación para el Avance de la Educación

Este proyecto editorial estuvo a cargo de Luis Jorge Zanotti y se extendió durante quince años, entre 1975 y 1990, bajo el auspicio de la Fundación para el Avance de la Educación. Inscriptos en un abierto liberalismo económico, los artículos de la revista orbitaron las tradiciones filosóficas del propio liberalismo y del catolicismo, se impregnaron de la retórica fiscalista a partir de la recomposición de la teoría económica dominante y tradujeron estas miradas hacia el terreno de lo educativo.

Horacio Reggini, asiduo colaborador de la revista, escribió en 1982 que, con la irrupción de las computadoras en educación, se ponía en marcha una transformación cultural comparable con la invención del lápiz (1982b: 29) que modificaría incluso al sistema económico, sostenido en la teoría del valor (ibíd.: 33). Reggini supone una revolución cultural en proceso a través de la tecnología y su confianza se asemeja al *dictum* del tecnocratismo al depositar las expectativas de la emancipación humana en los artefactos tecnológicos. Las computadoras son instrumentos de aprendizaje, su uso correcto incita «a la reflexión y permite ganar terreno para la libertad y la paz» (ibíd.: 86); a su vez, la sociedad será beneficiada por la libre competencia de estos sujetos capaces de auto-representarse, alejados de las pautas intelectuales ortodoxas (ibíd.).

La búsqueda por conciliar técnica y cultura, por hacer de la escuela un ámbito que equilibre las tensiones entre ciencia y humanismo (ibíd.: 88), aparece de forma permanente en el discurso editorial. Por su parte, Gabriel Zanotti, inscripto en una retórica más trascendentalista que sus colegas, indicaba que «la existencia concreta de cada persona humana es un llamado constante hacia una visión unitaria de las cosas» (1990: 79), en la cual habita una síntesis entre lo humano y lo técnico y, sobre este enunciado, afirmaba la relación de contigüidad entre el «pensamiento contemplativo» que habilita la reflexión sobre la trascendencia y el «pensamiento científico» que deriva en la técnica y, por consiguiente, en la informática, lo que supone que la persona y las máquinas despliegan su existencia en órdenes distintos. En este sentido, aparece, nuevamente, la búsqueda por encauzar las decisiones del sujeto sobre la tecnología en un determinado orden moral; en el caso del planteo de Zanotti, guiado por «la misteriosa combinación entre su libre albedrío y la gracia de Dios hacia la plenificación como persona y su destino final trascendente» (ibíd.: 82). De este modo, sobre la premisa y promesa de la formación de la conciencia moral, auto-representación y gobierno del sí es que la sociedad puede fortalecer su carácter meritocrático (Torsten, 1990: 93) y, en el caso argentino, a partir de permitir el funcionamiento libre de asfixias y programas monopólicos obligatorios (Zanotti, 1990: 81).

Ahora bien, ¿cómo imaginan a la escuela propiamente dicha y a los sujetos involucrados? En primer término, Germán Gómez entiende que las computadoras pueden sustituir «todo proceso previsible y repetible» (1982: 38) a partir de su programación, y, dado que hay una cuota de creatividad intransferible a las máquinas en un proceso de formación, éstas pueden ser destinadas a «aliviar las tareas docentes y mejorar la calidad de los resultados educativos» (ibíd.: 39); sin embargo, también se enuncia un desplazamiento de la posición del maestro. Para Miguel Siguán, en el futuro seguirá siendo «necesario disponer de enseñantes, individuos dedicados profesionalmente a la enseñanza» (1990: 90), sin embargo, el sistema de formación docente instalado en el siglo XIX, por su «carácter permisivo», ha traído una «disminución del estímulo y del prestigio social» (ibíd.: 91), por lo que es necesario desarrollar otros mecanismos de reclutamiento y estímulos y satisfacciones suficientes para ejercer la tarea (ibíd.).

En el estudiante se deposita el optimismo que inviste a este discurso pedagógico, ya que es el sujeto que encarna la posibilidad de la transformación radical de la sociedad. Lorenzo Cáffaro sentenciaba que había que iniciar a los niños en la técnica computacional que permite manipular los dispositivos tecnológicos (1986: 26), y se refiere al «alumno programado» como aquel sujeto producto de la instrucción programada de la máquina de enseñar. Por ello propone objetivos diferentes: al iniciar al estudiante en la técnica computacional, lo que se hace es habituarlo a utilizar a la máquina como «auxiliar de su pensamiento», dado que las técnicas de procesamiento de datos sirven como «promotoras y activadores de las funciones intelectuales» (ibíd.: 28).

La revista *Vivencia Educativa* de la Asociación de Entidades Educativas Privadas Argentinas (Adeepra)

La publicación *Vivencia Educativa* comenzó a circular apenas reiniciado el orden constitucional en el país. En 1984 se publica el primer número y, hasta la actualidad, mantiene una periodicidad bimestral, así como el tándem de dirección entre Edgardo de Vincenzi y Perpetuo Lentijo.[5] A diferencia de la *RIEE*, el carácter divulgativo de *Vivencia Educativa* permitió que por sus secciones transiten una gama más variada de intelectuales, profesionales y funcionarios educativos. En la sección «Diálogos», de Vincenzi, Lentijo y Pablo Rouco de Urquiza oficiaban de entrevistadores a funcionarios de diverso rango de las administraciones nacionales, bonaerenses y de la entonces municipalidad de Buenos Aires, así como también a intelectuales incorporados a las redes transnacionales de la didáctica

5. Los números recientes se encuentran digitalizados en el sitio de Adeepra. Respecto a sus directores, es posible identificar múltiples filiaciones: en cuanto a de Vincenzi, aparece ligado a sociedades que nuclean entidades privadas de educación, organizaciones empresariales cristianas y asociaciones internacionales de educación a distancia. Por su parte, Lentijo acredita un extenso recorrido en la propia Adepra. A su vez, ambos están vinculados a la Universidad Abierta Interamericana y a la Fundación Vaneduc, donde ofician como máximas autoridades eméritas y en ejercicio de su cargo.

contemporánea (como Imídeo Nérici) y de las políticas educativas (como Pedro Lafourcade). En la editorial y en la sección «Momento teórico» es donde aparecen las marcas del discurso sobre la tecnología.

Desde sus primeras apariciones, su agenda temática puso en debate la tecnología educativa, con especial interés en la educación a distancia en el nivel superior. Haydeé Nieto y Oscar de Majo procuran historizar este formato educativo en la Argentina y, con ello, identifican cinco generaciones de innovación tecnológica: 1) la enseñanza por correspondencia, precaria, sin didáctica específica, ya que se trataba de una transcripción de clases y de una guía de autoestudio; 2) la enseñanza por telecomunicación (o multimedial), caracterizada por el uso de recursos audiovisuales, siendo una «tecnología educativa de base puramente conductista, de carácter lineal, y acorde con las posibilidades intrínsecas del medio impreso y de sus comportamientos audiovisuales» (Nieto y de Majo, 2011: 87); 3) la enseñanza telemática, sobre todo a partir de la década de 1980 con la aparición de la videoconferencia, luego, el concepto de «virtualidad» trajo otros dispositivos, como el correo electrónico y la red, y esto promovió una «superación de las teorías conductistas y el desarrollo de concepciones de aprendizaje en las que el sujeto tiene un papel más activo en la construcción del conocimiento» (ibíd.: 88); 4) modelos de aprendizaje flexible que combinan el uso de internet por sus ventajas interactivas y una «rehumanización» a partir de comunicaciones sincrónicas y el trabajo colaborativo; 5) modelos inteligentes de aprendizaje flexible que son sistemas automatizados de respuesta, con un sentido fiscalista y que se configuran como un retorno de las teorías conductistas del aprendizaje y la «máquina de aprender». Según su mirada, la educación a distancia se constituye como una alternativa democratizante en la medida en que es el resultado de las demandas formativas de la sociedad al exceder las capacidades de absorción del sistema educativo, además de articularse con la flexibilización de las exigencias espacio-temporales de la educación tradicional.

En el caso de *Vivencia Educativa*, el tratamiento de la tecnología presenta generalidades coincidentes con el abordaje de la *RIEE*, pero también mantiene ciertos resguardos o hace énfasis en otras dimensiones de lo educativo. El diagnóstico inicial es similar: existe un proceso de tecnologización y el desarrollo científico ha modificado las estructuras basales de las sociedades y esto impactó, por ejemplo, en la formación de «una nueva clase de alumnos» que «asisten a clases con una vasta colección de conocimientos y experiencias desordenadas pero aprendidas de manera activa y dinámica» (1985: 16); estos saberes desordenados provienen de la televisión, que, afirman, se ha consolidado como el medio de comunicación más masivo de todos, derribando incluso los muros de la escuela (ibíd.). Sin embargo, estos elementos no configuran enunciados esperanzadores sobre el futuro, sino una constatación realista de las condiciones sobre las cuales se desarrolla la enseñanza, por ello, suponen que el discurso escolar y sus medios de transmisión deben ser actualizados sobre la provisión de la informática. En *Vivencia Educativa*, aparece un matiz de sospecha frente a la tecnofilia generalizada ya que, al analizar el programa LOGO, insisten en que no pueden considerarse soluciones universales; de este modo, apuestan a un equilibrio entre la pretensión por incorporar la computación a la cotidianeidad escolar y el resguardo del sentido común, la singularidad del contexto y la necesidad de un proyecto de país.

La inclusión de demandas tales como las de un proyecto nacional es un indicio fuerte para afirmar la influencia de Gustavo F.J. Cirigliano en las posiciones asumidas por *Vivencia Educativa*. En este sentido, se hacen eco de la «propuesta de actualización del sistema educativo argentino» en la que Cirigliano (1985) traslada sus preocupaciones sempiternas por el futuro y los desafíos que las transformaciones tecnológicas le impone al sistema. Al menos dos alternativas del programa de reformas propuesto por Cirigliano tienen traducciones en el discurso de la publicación: las iniciativas de Adeepra y las acciones educativas de Vaneduc. Por un lado, Cirigliano insistía en el carácter excluyente de la distribución geográfica del sistema universitario nacional, por ello, no debía descartarse el desarrollo de núcleos universitarios y universidades abiertas que habiliten el cursado a distancia. Con la creación de la Universidad Abierta Interamericana en 1995, los principios de un currículum flexible y modificable, autoaprendizaje, énfasis en la vinculación con el mercado laboral y formación integral del sujeto se materializan en experiencias educativas a distancia y mediadas por la tecnología. Por otro lado, los lineamientos de la formación docente, que debían ser organizados sobre la premisa de que «los maestros están forzados a trabajar con una realidad tecnológica que fácilmente puede superarlos» (Vivencia Educativa, 1985: 16), por lo que entendían que era necesario expandir la *posición docente* (Southwell y Vassiliades, 2014) hacia el dominio de habilidades de los medios de comunicación, el análisis transaccional, las teorías psicogenéticas sobre el aprendizaje y los «nuevos valores del Proyecto Nacional» (Vivencia Educativa, 1985: 11).

VARIACIONES DE LA RAZÓN Y LA BÚSQUEDA DE LA SÍNTESIS

La figura de Cirigliano (1988) ha sido relevante en la medida en que su búsqueda pasa por captar la síntesis del espíritu nacional desde la vinculación entre la filosofía, la política y la educación. No representa un esfuerzo en solitario, dado que, desde la propia historia de la educación, puede pensarse en el espiritualismo pedagógico como un sedimento de largo aliento que, en la transición democrática, emerge sobre la recomposición de las entidades que constituyen aquel discurso. La circulación de lecturas espiritualistas tenía diversas recepciones disciplinares; el intento por hallar las condiciones en las que se encontraba el espíritu nacional luego del terrorismo de Estado estimulaba las cavilaciones de los intelectuales preocupados por el devenir de la transición democrática. Entre ellos se contaba Cirigliano, quien abrevaba en la tradición espiritualista argentina.[6]

6. Puiggrós reconstruye la trayectoria de Cirigliano que reproducimos a continuación (habiendo analizado antes al equipo de asesores de Emilio Fermín Mignone): «Cirigliano nunca fue un miembro pleno de la derecha liberal-conservadora católica, tanto por su distinta trayectoria como por su inclinación hacia el nacionalismo popular, que lo llevaría en los años setenta a apoyar al gobierno peronista. Pero en varias oportunidades compartió espacios de gobierno con el grupo mencionado. Cirigliano propugnaba a fines de los años sesenta una reconstrucción de la pedagogía a la luz de

No obstante, en su reflexión pedagógica aparecían interrogantes sobre el futuro del sistema educativo en dos sentidos. Por un lado, proponía al análisis transaccional como fundamento telúrico capaz de explicar los procesos educativos contemporáneos, en tanto comprende al espacio como un campo de transacciones permanentes entre los sujetos involucrados. Para Cirigliano, existen varias condiciones para que el análisis transaccional se constituya como una matriz común en la formación docente: por ejemplo, la búsqueda de «nuevas categorías explicativas» que integren a la teoría de la personalidad, dispongan de instrumentos de evaluación *in situ*, contemplen la dimensión comunicativa de los sujetos involucrados y se propongan la modificación de las conductas. La noción de «educador abierto» integra no solamente el entorno abierto/a distancia del docente, sino que, además, modifica su posición, en tanto incide en los discursos que regulan y organizan el trabajo. Cirigliano esboza un perfil del «educador abierto del futuro» en el que aparecen el dominio de técnicas y métodos para trabajar los contenidos (experiencias y saberes) de formas variadas (oral, escrita, gráfica) y comprender las transacciones entre el estudiante y el propio aprendizaje para aconsejar sobre itinerarios auto-instruccionales del currículum y, a su vez, entender el potencial educativo de los medios de comunicación, sobre todo, el de la televisión. Para ello, era necesario combinar el conocimiento técnico de este medio con la coordinación de «los efectos educativos» de aquellos contenidos televisivos, es decir, una síntesis que equilibre el aprendizaje desordenado pero activo y le de sistematicidad.

Por otro lado, aparece también su búsqueda de captar la síntesis cultural e histórica y desplegar su integración en un proyecto de carácter nacional que resuelva los problemas educativos. En ese sentido, Cirigliano puede ser entendido en el rol de articulador de diversas corrientes y temporalidades, ya que en su pensamiento existen sedimentos de tradiciones agonísticas que él busca «contactar e integrar» (2008: 33), como también derivas sobre el futuro, en tanto expectativa, y el pasado, en tanto experiencia. Su lectura acerca de la configuración proyectual –noción heredada del análisis transaccional– del país indica la tensión productiva entre el pasado y el futuro. El pasado es entendido como una sucesión de proyectos de país, cada uno de los cuales ha seleccionado acontecimientos para escribir una historia propiamente dicha en la que se produce la identidad y la conciencia de sus valores; a su vez, el proyecto nacional es la elaboración histórica del futuro, espacio inteligible donde se articula «la trama y drama de lo que un país se propone vivir» (ibíd.: 41).

Es importante señalar también que, en el contexto del Congreso Pedagógico, Cirigliano participa como autor en la serie *Compromiso y Creatividad* de la editorial Docencia junto a otras referencias del arco espiritualista en sus diversas

---

la producción de la filosofía analítica; rescataba del empirismo lógico su interés por el método de conocimiento y formulaba una pregunta: "¿Cómo sería una filosofía de la educación guiada por el criterio del método del positivismo lógico?". Cirigliano fue en aquella época el primero que se animó a dibujar un cuadro crítico de las tendencias pedagógicas, desde el punto de vista de las posiciones teóricas. Propugnaba la construcción de una síntesis entre espiritualismo y positivismo, refiriéndose con este último término a los avances de la tecnología educativa y las formas programadas de educación a distancia» (2003: 56).

expresiones, tales como Septimio Walsh, Pietro Prini, Miguel Petty, Josefa Sastre de Cabot y Ana María Cambours. El cuaderno a cargo de Cirigliano llevó por título *Persona, proyecto nacional y sistema educativo*. Allí expone los principios sobre los cuales debe organizarse la reforma educativa. El punto de partida es que el hombre argentino nace esclavo y heredero de una condición que no eligió y le impide ser libre: la dictadura, que había quebrado

> los valores más básicos, destrozó la vida, humilló la dignidad de las personas, rebajó y mutiló el cuerpo, censuró y enturbió el pensamiento, encendió el egoísmo y avivó la falta de solidaridad, cimentó la sociedad sobre la violencia y la opresión inaugurando la «razón violenta», eliminó la racionalidad, exaltó los disvalores, y convirtió el capricho arbitrario en norma (Cirigliano, 1986: 11).

Estos elementos pueden ser incorporados a lo que O'Donnell (1983) había entendido como el *pathos* que legitimó el autoritarismo y la violencia política como una vía posible de resolución del conflicto social. De algún modo, la expectativa depositada en la recuperación de los instrumentos deliberativos de la política y la potencia democratizadora de la cultura y la educación, presente en el dispositivo argumental del alfonsinismo (Southwell, 2007), se encontraba parcialmente en el discurso de Cirigliano. La diferencia, quizás fundamental, yacía en la enunciación del proyecto nacional como superficie articuladora de otras demandas.

CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo, hemos intentado abordar las discusiones sobre tecnología en el campo pedagógico no desde una dimensión didáctica sino más bien desde las lecturas productivas y comprensiones efectuales (Vergara Henríquez, 2008) que constituyeron los imaginarios sobre el futuro de la educación en nuestro país. El recorrido, como señalamos, es más amplio, en tanto el despliegue de la técnica ha incidido en las estructuras fundamentales de la vida humana; sin embargo, desde la década de 1970 en adelante, el giro digital-cognitivo impulsado por la autonomización progresiva de la inteligencia artificial ha modificado radicalmente el lazo entre tecnología y sociedad.

En el campo educativo, experiencias como la de LOGO han sido procesadas bajo un tamiz tecnofílico tendiente a pensar que la incorporación de las computadoras a la cotidianeidad escolar traería solamente beneficios. Sin embargo, existen allí tres conflictos: en primer lugar, el carácter universalista de la informática, criticado por los miembros de *Vivencia Educativa*, quienes insistían –influenciados, seguramente, por los enunciados de Cirigliano en torno al proyecto nacional– en una comprensión efectual de la informática; en segundo lugar, siguiendo a Sadin (2017), que la existencia de inteligencias artificiales supone la separación definitiva entre pensamiento humano y pensamiento no-humano y la ubicación en órdenes paralelos, no subordinados entre sí; en tercer lugar, finalmente, la cuestión del financiamiento, que era un tema de la agenda educativa y, en este caso, el sostenimiento de la gratuidad del sistema universitario

(campo privilegiado para el desarrollo de estas experiencias) era posible, según las fuentes consultadas, a partir de la provincialización, vía transferencia de servicios (Cirigliano, 1971: 14) o bien, en posiciones más radicalizadas, a través de la incorporación de criterios de mercado para su organización (Zanotti, 1990).

Estos conflictos persisten en la producción de intelectuales y especialistas sobre tecnología educativa. En estas páginas, hemos revisado algunas publicaciones periódicas y series producidas en el contexto del Congreso Pedagógico de los años ochenta en las que es posible observar cómo la incorporación de artefactos tecnológicos a los procesos de enseñanza deviene en una necesidad y, en consecuencia, se traslada a experiencias que involucran a actores del sistema universitario nacional. Sin embargo, la respuesta de aquellos actores comprometidos con la defensa de la educación pública parece ir por detrás de la dinámica que caracterizaba al debate especializado en las agencias e instituciones privadas que, acorde a sus propios intereses, demandaban mayor autonomía respecto a las decisiones estatales.

En ese sentido, mientras las universidades nacionales desarrollaban, a finales de los años ochenta, programas de televisión educativa, las entidades privadas comenzaban a poblar el sistema universitario e incorporar modelos de educación a distancia, algunos de ellos mediados por *software*. Nieto y De Majo (2011) señalan que, con la expansión del uso de las computadoras, sobrevinieron nuevos proyectos que transitaban en el soporte televisivo pero en los que los contenidos estaban orientados a la enseñanza de informática. A su vez, la «llegada de las TIC» abrió un nuevo momento de la educación a distancia, en este caso, según plantean los autores, como expresión de la sociedad de la información y el conocimiento, en abandono de la matriz industrial de las sociedades. De este modo, los entornos virtuales fueron los soportes elegidos por universidades y empresas que inauguraron la educación virtual.[7]

Resulta claro que el denominador común que atraviesa a la tecnología educativa es la expectativa depositada en el futuro de la sociedad tecnológica y que, sobre estas expectativas, se elaboran las experiencias del pasado y el presente. En nuestro país, la discusión en torno a incorporar la tecnología a la vida cotidiana estuvo vinculada a la demanda tecnocrática de volver más eficiente la administración estatal y, específicamente en el ámbito educativo, de actualizar al normalismo. Sobre estos dos elementos se configuró el optimismo pedagógico y se dispersó no solo horizontalmente, sino también en el propio funcionariado de la década de 1970, como lo vimos con el caso de Salonia. No obstante, siguiendo a Southwell (2003: 121), lo que puede ser observado como contradictorio presenta, en realidad, puntos comunes, «modalizaciones de un discurso con un corpus compartido» entre tecnocratismo y espiritualismo; y la discusión sobre la tecno-

7. Según Guido y Versino (2012), la educación virtual se instaló en las universidades argentinas con la proliferación y desarrollo de las TIC, la utilización de internet, la integración del correo electrónico, la invención de campus virtuales y el armado programaciones específicas para la enseñanza. La primera de estas experiencias fue la Universidad Virtual de Quilmes, en 1999; las autoras señalan que, a pesar de ser un programa de una universidad nacional, ofertas académicas virtuales como esta estaban aranceladas.

logía educativa pone de manifiesto estos elementos de contacto y articulación. Por su parte, el mosaico del espiritualismo pedagógico permite pensar en sus desplazamientos internos, sintetizados por Puiggrós en las cuatro definiciones sobre las pedagogías trascendentalistas (2003: 38) y los contactos con el liberalismo post-peronista y el funcionalismo norteamericano. La producción de la *RIEE* y de *Vivencia Educativa*, así como parte de la obra de Cirigliano, puede identificarse como expresión de estos contactos entre tecnocratismo y espiritualismo. Sus reflexiones sobre la sociedad tecnológica y los avatares del sistema educativo presentan matices internos acordes a las identificaciones políticas e inscripciones institucionales de los intelectuales involucrados; sin embargo, la expectativa depositada en el futuro y la demanda por su aceleración era compartida.

REFERENCIAS

Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia y Universidad del Norte «Santo Tomás de Aquino»

1986 *Encuentro Internacional sobre Educación Superior a Distancia: Ponencias presentadas*, San Miguel de Tucumán, Unsta.

Barbier, F. y Bertho Lavenir, C.

1999 *Historia de los Medios: De Diderot a Internet*, Buenos Aires, Colihue.

Cáffaro, L.

1986 «Informática y educación», en *RIEE*, nº 54, pp. 25-34.

Caruso, M. y Dussel, I.

1999 *La Invención Del Aula: Una Genealogía de Las Formas de Enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Centro Nacional de Tecnología Educativa

1973 *Investigación sobre actitudes y preparación de los docentes argentinos con respecto a la tecnología educativa*, Buenos Aires, Editora Sector Graficación y Diseño Cenied.

Cirigliano, G.F.J.

1971 «Introducción», en s/a, *Jornadas Adriano Olivetti de Educación. Vías no convencionales de aprendizaje*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Olivetti, pp. 5-19.

1985 «Propuesta de actualización del Sistema Educativo Argentino», en *Vivencia Educativa*, año II, nº 8, pp. 9-14 y 56-57.

1986 *Personal, proyecto nacional y sistema educativo*, en *Compromiso y Creatividad*, Buenos Aires, Docencia.

1988 «El educador abierto del futuro», en *Lineamientos*, año 3, nº 9, Buenos Aires, Ediciones Braga, pp. 6-9.

2008 *Metodología del proyecto de país*, Buenos Aires, Nueva generación.

Decaigny, T.

1972 *La tecnología aplicada a la educación. Un nuevo enfoque de los medios audiovisuales*, Buenos Aires, El Ateneo.

Dumazedier, J.

1956 *Televisión y Educación Popular*. Serie Prensa, cine y radio en el mundo de hoy, París, Unesco.

Feenberg, A.

1992 «Subversive Rationalization: Technology, Power, and Democracy», en *Inquiry*, nº 35, pp. 301-322.

1995 *Alternative modernity: the technical turn in philosophy and social theory*, California, University of California Press.

Galak, E. y Orbuch, I.P.

2021 *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo: la radio enseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una nueva Argentina*, Buenos Aires, Biblos.

Gómez, S.

2021 «La *Revista de Ciencias de la Educación* y su momento italiano», en Gómez, S. y Orce, V. (comps.), *La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): una revista crítica, pionera y juvenil. Edición facsimilar y claves para su lectura*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), pp. 75-91.

Gómez, G.R.

1982 «El futuro de las máquinas de enseñar», en *RIEE*, año 8, nº 35, pp. 35-46

Gozzer, G.

1972 *La educación tecnológica. Documentos para una investigación*, Buenos Aires, El Ateneo.

Guido, L. y Versino, M.

2012 *La educación virtual en las universidades argentinas*, Buenos Aires, Observatorio Sindical de Políticas Universitarias IEC-Conadu.

Habermas, J.

1999 *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.

Koselleck, R.

1993 *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós.

Komoski, K.

1971 «Tomando conciencia de la relación radical de la tecnología y la educación», s/a, *Jornadas Adriano Olivetti de Educación. Vías no convencionales de aprendizaje*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Olivetti, pp. 109-130.

Instituto de Investigaciones en Enseñanza no Convencional (Universidad de Belgrano)

1980 *Conferencias presentadas en el Congreso sobre medios no convencionales de enseñanza*, Buenos Aires, Universidad de Belgrano.

Leith, G.

1971 «Métodos no convencionales en educación», en s/a, *Jornadas Adriano Olivetti de Educación. Vías no convencionales de aprendizaje*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Olivetti, pp. 15-33.

Misa, T.J.

2003 «The compelling tangle of modernity and technology», en Brey, P.; Feenberg, A. y Misa, T.J. (eds.), *Modernity and Technology*, Cambridge, MIT Press, pp. 14-42.

Nieto, H. y De Majo, O.

2011 «Historia de la educación a distancia en la Argentina» (1940-2010)», en *Signos Universitarios*, vol. 30, nº 46, pp. 85-108.

O'Donnell, G.

1983 *Democracia en la Argentina: micro y macro*, documento de trabajo del Kellogg Institute For International Studies.

Panaccio, M.L.

2021 «Historia de una pedagogía del futuro: el caso de Telescuela Técnica (1963-1988)», *Historia de la educación - Anuario*, vol. 22, nº 2, pp. 91-100.

Peters, J.M.L.

1961 *La educación cinematográfica*, París, Unesco.

Puiggrós, A.

2003 «Espiritualismo, normalismo y educación», en íd., *Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina 1955-1983*, Buenos Aires, Galerna, pp. 27-105.

Puiggrós, A. y Lozano Seijas, C. (comps.)

1995 *Historia de la educación en Iberoamérica, 1945-1992*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Reggini, H.

1982a «Irrupción de las computadoras en educación», en *RIEE,* año 8, nº 35, pp. 19-33.
1982b *Alas para la mente*, Buenos Aires, Ediciones Galápagos.

Rodríguez, P.

2007 «Prólogo. El modo de existencia de una filosofía nueva», en Simondon, G., *El modo de existencia de los objetos técnicos*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 9-31.

Rommiszowski, S.

1971 «Educación permanente: un concepto del sistema educativo del siglo XXI; un enfoque de tecnología educativa», en s/a, *Jornadas Adriano Olivetti de Educación. Educación permanente*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Olivetti, pp. 39-69.

Sadin, É.

2017 *La humanidad aumentada: la administración digital del mundo*, Buenos Aires, Caja Negra.

Salonia, A.

1971 «Introducción», en s/a, *Jornadas Adriano Olivetti de Educación. Educación permanente*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Olivetti, pp. 11-19.

Sambrizzi, F.

2015 «La huella Adriana. Olivetti: conexiones urbanas, sociales y culturales entre Ivrea y Merlo», en *Cas Metropole*, vol. 17, nº 34, pp. 555-584.

Sellars, W.

2007 *In the Space of Reasons. Selected Essays of Wilfrid Sellars*, Cambridge, Harvard University Press.

Siguán, M.

1990 «Las antinomias del sistema educativo. Reflexiones sobre el futuro del sistema», en *RIEE*, nº 72, pp. 83-92.

Simondon, G.

2007 *El modo de existencia de los objetos técnicos*, Buenos Aires, Prometeo.

Southwell, M.

2003 «Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)», en Puiggrós, A. (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna, pp. 105-157.

2007 «"Con la democracia se come, se cura y se educa..." Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática», en Viguera, A. Tortti, M.C. y Camou, A. (eds.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 305-335

Southwell, M. y Vassiliades, A.

2014 «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas», en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 11, nº 11, pp. 1-25.

Torsten, H.

1990 «Una educación orientada hacia el futuro», en *RIEE*, nº 71, pp. 83-95.

Vergara Henríquez, F.

2008 «Gadamer y la "comprensión efectiva". Diálogo y tra-dicción en el horizonte de la Koiné Contemporánea», en *Universum*, vol. 23, nº 2, pp. 184-200.

Vivencia Educativa

1985 «Computación: ¿progreso o deshumanización?», en *Vivencia Educativa*, año II, nº 4, pp. 14-17.

Zanotti, G.

1990 «La informática y el destino trascendente del hombre», en *RIEE*, nº 72, pp. 79-82.

Capítulo 7

La máquina de realidad insoportable

MANUEL BECERRA
Colegio Nº 2 DE Nº 1 «Domingo F. Sarmiento» / UNIPE

Detrás de los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos y de las instituciones aparentemente más distanciadas de los que las han creado, la historia quiere aprehender a los hombres. Quien no lo logre no pasará jamás, en el mejor de los casos, de ser un obrero manual de la erudición. Allí donde huele la carne humana, sabe que está su presa.
Marc Bloch, *Apología para la Historia o el oficio del historiador*

The time is out of joint.
William Shakespeare, *Hamlet*

INTRODUCCIÓN: SOBRE ALGUNAS TRANSFORMACIONES DEL CAPITALISMO TARDÍO

Algo se desató en 1973. Hace exactamente cincuenta años.

En octubre, en medio de la guerra de Yom Kipur, la Organización de Países Árabes Exportadores de Petróleo (OPEP) decidió detener la exportación de crudo a las potencias que apoyaban a Israel. Se desató el caos: Estados Unidos y Europa Occidental chocaron de frente contra la restricción energética repentina y la necesidad, por parte de sus estructuras capitalistas, de recortar gastos para sostener los márgenes de ganancia. La decisión política de la OPEP –quizás la más importante del último medio siglo– llevó a los gobiernos occidentales a una dramática reestructuración del modo de producción capitalista. Para Castells, esta reestructuración es el «proceso mediante el cual los modos de producción transforman sus medios organizativos para llegar a realizar los principios *inalterables* de su operación» (1995: 35). Dicho de otra manera, el capitalismo de posguerra, que sostuvo «los treinta años dorados»[1] noratlánticos –y no solo– se apoyaba en la energía barata que hacía funcionar las chimeneas de la producción y el consumo de masas. Electrodomésticos, pero también automóviles, escuelas,

1. Esta expresión hace referencia a los años de vigencia del Estado de bienestar, entre 1950 y 1980.

hospitales, aeropuertos; en Argentina, fábricas de industria liviana y pesada que aparecían como hongos en los grandes conurbanos ofreciendo trabajo estable, salarios altos y bienes para (casi) todos.

Ese paraíso capitalista, ese sueño americano –y argentino, como parte del continente americano y de la égida de la Alianza para el Progreso–, tenía en el petróleo barato su condición de ser. Pero también a la expansión permanente: el crecimiento del Estado y de las empresas que comenzaron a necesitar mayor cantidad mano de obra más calificada para procesar más pedidos de compras, más licitaciones, más obra pública, más logística, más permisos de importación y exportación: más, más, más. En el lado capitalista del mundo, el Estado y el Mercado parecían imparables, virtuosamente complementarios, con el petróleo a bajo precio y frente a la URSS –ese lado oscuro del «mundo libre»– como alternativa final.

La conflictividad creciente en el marco de la Guerra Fría, los procesos de descolonización en Asia, África y América Latina y los reclamos raciales en Estados Unidos eran opacados por el espectáculo brillante, enceguecedor, de la carrera espacial. Desde el lanzamiento del satélite Sputnik –con el obrero metalúrgico Yuri Gagarin y la obrera textil Valentina Tereshkova devenidos en cosmonautas, orbitando la Tierra como parte de un desafío soviético a la superioridad occidental– hasta el alunizaje de 1969, en el que el pie de Neil Armstrong dejó para siempre la huella de la humanidad en la Luna –pero en nombre de los Estados Unidos–, el mundo entero asistía por televisión y radio al espectáculo de la utopía del progreso científico: el *homo sapiens* era imparable en su triunfo sobre la naturaleza y el espacio exterior. Todo ello hasta el 16 de octubre de 1973.

Sin que pudieran calcularse las consecuencias en forma inmediata, como suele suceder con los hechos históricos que cambian el mundo para siempre, algo comenzaba a desatarse. Los próximo años ya no serían los del triunfo humano, sino los de la tragedia de la supervivencia. Vendrían décadas de recorte del gasto, de desempleo y de ajustes fiscales sin fin –que en el caso Argentina vinieron con la yapa de las dos crisis destructivas de 1989 y 2001–. Pero además, los últimos treinta años han visto nacer, expandirse y reestructurar nuestras vidas –así como al capitalismo– a internet, cuyo crecimiento exponencial está directamente relacionado con esa transformación del modo de producción capitalista que comenzó en 1973.

Adicionalmente, internet, con su ubicuidad y su capacidad de penetrar, descifrar y convertir en mercancía hasta nuestros deseos más profundos, propone una nueva subjetividad, una nueva cultura que se yuxtapone con la de la modernidad. La escuela, esa institución que había participado activa y –durante algunas décadas– protagonicamente de la conformación de las subjetividades de las nuevas generaciones, a partir de la distribución de la cultura legítima, se ve desafiada en todas sus dimensiones: desde el valor y función que tiene la cultura que transmite, hasta su lugar como espacio de encuentro de otredades que aprenden a convivir. ¿Qué papel cumple la escuela frente a las transformaciones sociales del capitalismo tardío? ¿Qué valor se le ha asignado a partir de la pandemia que azotó a la humanidad entre 2020 y 2021? ¿Cómo se vincula con las nuevas formas de producción, distribución y consumo de cultura? ¿Y cómo con las nuevas afectividades, atravesadas fatalmente por lógicas mercantiles y de consumo de cuerpos? ¿Qué rol asume frente a la precariedad material creciente de las mayo-

rías populares? En definitiva, ¿qué destino puede tener en una era en la que la vida en común parece escurrirse como agua entre los dedos y cada vez quedan menos puertos en los que hacer amarras?

En este artículo, analizaré dos tendencias pedagógicas actuales. La primera, defensora de la escuela, se engarza con tradiciones pedagógicas críticas muy potentes en nuestro país desde una nueva mirada que revisita el humanismo de algunas de las narrativas pedagógicas más extendidas. Se trata de la idea de «la escuela como suspensión» de las desigualdades que atraviesan la realidad. Esta hace énfasis en la potencia de la escuela como un espacio *sui generis*, pero –al menos en la obra que retomaré en este artículo– muy anclada en un ideal de institución –y de docente– algo alejada de los condicionantes básicos.

La otra tendencia pone el foco en el impacto de las últimas transformaciones tecnológicas sobre la supervivencia misma de la escuela; se trata de anuncios que muchos *gurúes* –como se autodenominan– vienen haciendo desde hace algunos años. A este campo de reflexiones pedagógicas lo podríamos llamar «la profecía de la extinción», por su tendencia a anunciar (y proponer) el fin de la escuela desde una mirada aceleracionista, y lo analizaré como contrapunto de la posición anterior.

Vale la pena una aclaración inicial. Estas miradas sobre lo escolar parecen no poder evitar el caer en componentes altos de abstracción; algo que se podría denominar «pedagogía de las ideas», con una alta carga de superioridad moral, adjetivaciones omnipresentes y una influencia –¿desproporcionada?– de marcos teóricos propios del psicoanálisis e, incluso, juegos estéticos y poéticos. Tal vez sea cada vez más necesario anclar la pedagogía al territorio sin obviar las preguntas acuciantes que le hace el presente a la escuela desde estos marcos teóricos, pero sin olvidar que las aulas son habitadas por seres humanos, deseantes y sufrientes, con cada vez menos marcos de referencia, con cada vez más indignación. Tal vez sea tiempo de pensar en una «pedagogía de las cosas» que se ajuste a las condiciones materiales de existencia, que las ponga en tensión al máximo y que señale con más certeza lo que es posible de transformar y lo que no y, a partir de allí, pensar líneas de salida cuando corresponda. No obstante, la diferencia entre la «pedagogía de las ideas» y la «pedagogía de las cosas» no es el objetivo de este trabajo, aunque sí es pertinente su mención para pensar los problemas pedagógicos a partir de cuánto contribuyen a pensar los problemas, déficits, desafíos y también virtudes de una de las instituciones más potentes de la modernidad.

ACERCA DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y SU CIRCULACIÓN EN EL MUNDO DE LA DOCENCIA EN ARGENTINA: COMENTARIOS A LA APROXIMACIÓN ARENDTIANA

> «No se puede vivir del amor», le dijo un soldado romano a Dios.
> Andrés Calamaro, «No se puede vivir del amor»

El campo de las pedagogías críticas surgió luego de la Segunda Guerra Mundial en el escenario global que ya describí, con el Estado de bienestar en el occidente capitalista y la Guerra Fría como ordenador de la brújula político-económica.

Se trataba de un mundo en el que las opciones parecían simples: la humanidad se dividía en opresores y oprimidos, o en un «mundo libre» individualista y un «mundo totalitario colectivista»; en cada uno de los frentes existían superpotencias militares que competían entre sí y financiaban sus movimientos en el ajedrez geopolítico. Los dos polos veían, también, a la educación como un campo de batalla.

En nuestro país –y en occidente en general– las tendencias modernizadoras de los organismos internacionales –inicialmente la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y el Fondo Monetario Internacional (FMI)– proponían poner a los sistemas educativos al servicio del funcionamiento más eficiente del capitalismo, a través del entrenamiento de recursos humanos para el desarrollo económico. El llamado «tercer mundo» (Asia, África y América Latina) se hacía eco de disputas de sentido que estaban ocurriendo en Europa occidental y en Estados Unidos, pero a partir de nuevas interpretaciones desde la realidad de cada territorio.

Es así que, en Brasil, el pedagogo Paulo Freire orientó sus prácticas hacia una «pedagogía del oprimido» (una «pedagogía de las cosas» para su tiempo) pensando en la alfabetización de los adultos como una práctica emancipadora, con fuertes críticas a la «educación bancaria» que pensaba a los estudiantes como receptores pasivos de ideas. La educación bancaria, señalaba Freire, es la operación clásica de la educación opresora, que niega la voz y la agencia a los alumnos, y es opuesta a una educación popular. Profundamente atravesado por la Teoría de la Dependencia, este marco teórico también había calado en Estados Unidos, donde autores como Peter McLaren, Henry Giroux y Michael Apple realizaron, más tarde, sus críticas a las tendencias privatistas de la educación en la fase neoliberal del capitalismo, a partir de la década de 1970. Este campo está compuesto de pedagogías críticas que podríamos llamar «americanas» y que tienen diferencias entre sí, aunque en todos los casos retoman una línea marxista o neomarxista.

Otro subcampo de pedagogías críticas tiene su base en Europa continental, a partir de interpretaciones más ligadas al humanismo propuesto por la filósofa Hannah Arendt, y es sobre el que haré más foco en este apartado. Autores como Philippe Meirieu, Maarten Simons y Jan Masschelein reflexionan acerca de la relación entre docentes y alumnos con críticas a las aproximaciones más tecnocráticas propias de las evaluaciones estandarizadas, analizando las dimensiones afectivas del acto de enseñar, la importancia del rigor científico en los contenidos impartidos y «lo común» como horizonte a construir sobre la base de la institución escolar. El interés en estas perspectivas obedece a que se las puede pensar como algunas de las últimas «incorporaciones» al difuso cúmulo del pensamiento pedagógico en muchos docentes argentinos. En los ámbitos más politizados del colectivo docente, a menudo sindicalizados, parece predominar una crítica general al neoliberalismo como conformación política, económica y social, que fue adquiriendo diferentes estrategias durante los últimos cincuenta años.

En nuestro país, la transferencia de escuelas de la órbita nacional a las provincias –ejecutada en dos movimientos: el primero durante la última dictadura militar, a partir del Decreto Nº 21809; el segundo en 1991, con el paso de las escuelas restantes a través de la Ley Nº 24049– fue interpretada como una re-

nuncia del Estado a su rol educador, desplazándose hacia una posición subsidiaria para las escuelas que lo requerían, y acelerando la privatización de aquellos establecimientos ubicados en provincias que no podían afrontar los costos de la transferencia. En esta línea, la consolidación del poder de la Iglesia católica con la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993, al definir que la educación de gestión privada también es pública,[2] convergía con los intereses de retirar al Estado de su papel docente. A esto se le sumaron las políticas de privatización de empresas públicas y flexibilización laboral durante el gobierno de Carlos Menem, que derivaron en un alto endeudamiento y cifras alarmantes de desocupación, pobreza e indigencia, especialmente en el último lustro del siglo XX.

Este modelo entró en una crisis catastrófica hacia 2001 y 2002; las escenas de represión policial, saqueos y caos están grabadas a fuego en todos quienes vivíamos en ese momento. La combinación de estos factores dio carne a la acusación de «neoliberalismo educativo» –aunque el Estatuto docente, por ejemplo, no fue derogado– al que se le sumó la presencia, cada vez más fuerte, ya en el siglo XXI, de organismos internacionales como financiadores de buena parte del presupuesto educativo nacional; organizaciones no gubernamentales –muchas de ellas, subsidiarias de grandes empresas– que asumían funciones de acompañamiento y formación continua docente[3] y los operativos de evaluación estandarizada cada vez más presentes en la agenda pública.

Como ya dije, esta vertiente de la pedagogía crítica americana –pues toma elementos de la estadounidense pero también de la freireana–, tuvo su momento de mayor potencia al realizar un diagnóstico eficaz de las reformas educativas en América Latina, a caballo del cambio de siglo. Desde entonces, parece enfocada en la actualización de ese diagnóstico, más centrado en las decisiones macropolíticas que en las relaciones entre sujetos, enseñanza y aprendizaje.

La pedagogía crítica más «arendtiana» le agrega a esta mirada esa última dimensión, ausente en ella, a partir de pensar las particularidades y objetivos de las relaciones entre docentes y alumnos, y el ecosistema escolar. Para este marco conceptual, son importantes dos ideas fuerza que Arendt (1996) plantea en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*: por un lado, el acto de educar como la transmisión de un legado de la generación más vieja a la más joven; por otro, los docentes como sujetos específicamente dotados de amor por el mundo y por la nueva generación. De alguna manera, de esa suma resulta una reformulación de la tradición freireana respecto a aquellos elementos. Así, la denuncia al neoliberalismo, a la mercantilización educativa, a la intrusión «neoconductista» a través de una lectura de ciertos desarrollos neurocientíficos, y la defensa de la escuela como espacio de reflexión crítica, de libertad, de cuidado y

2. La Ley Nº 24195, a través de su Artículo Nº 7, considera como parte del sistema educativo a «las entidades de gestión privada», lo que, a efectos prácticos, implica que el Estado también es responsable de garantizar su funcionamiento, en este caso a través de subsidios. Esta política no fue revertida en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, vigente hasta el día de hoy.

3. Al respecto, véanse Feldfeber *et al.* (2018) y Feldfeber, Caride y Duhalde (2020).

otras dimensiones, como afirmé anteriormente, forman parte del núcleo básico de ideas pedagógicas que circulan con relativa potencia en el espacio de la formación docente argentina. No obstante, esto de ningún modo significa que el conjunto de docentes, en general, las tome como válidas ni que sean efectivamente modelos de conducta profesional o militante.

Desde el humanismo arendtiano, entonces, es que los belgas Maarten Simons y Jan Masschelein publicaron, en 2012, *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. En una reflexión acerca de lo que constituye «esencialmente» a la escuela, los autores se remontan a la etimología de la palabra, que viene primeramente del griego *σχολή* (pronunciado «schole»), cuyo significado literal es «ocio, tiempo libre, recreación». La evolución del término siguió luego en el latín, con el vocablo *schola*, que se traduce como «lección», aunque esta deriva no es mencionada en la obra.

Como sucede con otras apelaciones a formatos primigenios de transmisión de la cultura, la operación de Simons y Masschelein de buscar la etimología primera carga con el problema de no situar el formato de la escuela actual en su organización a partir del siglo XIX, junto con la configuración de los Estados nación. Sin embargo, de esta búsqueda «esencial» se deriva su idea principal: que la escuela es un momento de «suspensión», de «tiempo libre» de las infancias frente a las exigencias de la familia, la sociedad o el mercado. Se podría sumar que, además, los jóvenes y adultos que retoman sus estudios sienten a la escuela como un espacio de ajuste de cuentas con ellos mismos, de resolución de deudas pendientes en un espacio y un tiempo con lógicas propias. Un tiempo-espacio *sui generis*, que no tiene como objetivo más que ser dedicado a la exploración de símbolos y objetos culturales con la guía del docente.

Aparece, en esta perspectiva, una crítica a las miradas centradas en la teoría del capital humano, predominantes en occidente durante las décadas de 1950 y 1960, ya mencionadas, pero también al mandato liberal clásico con el que los Estados modernos crearon los sistemas educativos para producir subjetividades y civilidades en el marco burgués y capitalista. Desmarcada de las corrientes funcionalistas o estructuralistas que entienden a la escuela como parte de un sistema mayor, y, por lo tanto, con funciones y deberes concretos en relación a la sociedad en la que se inserta, para estos autores esta no es una institución social que le deba recursos humanos o ciudadanos o hijos obedientes a otras instituciones por fuera de ella (el mercado, el Estado, la familia), sino que es un fin en sí mismo. Esta idea puede ubicarse en algunas tradiciones pedagógicas argentinas, incluso en el momento de la primera expansión del sistema educativo, a comienzos del siglo XX. El pedagogo Ernesto Nelson, lector de John Dewey, pensaba en una escuela que «preparara para la vida» sin más, centrada en los intereses y las actividades prácticas de los alumnos; en esa dirección Dewey postulaba que, en realidad, esas actividades prácticas no preparaban para la vida sino que eran la vida misma. Esto es, la escuela es un momento de la trayectoria vital, no es ni una antesala ni una culminación sino parte de un camino, con reglas propias y distanciadas.

La idea de la escuela como suspensión no solo de lógicas externas sino también de las desigualdades y discriminaciones que imperan en ese «afuera» encuentra eco en tradiciones pedagógicas que circulan en Argentina desde hace por lo menos un siglo.

Otro de los conceptos que proponen Simons y Masschelein tiene que ver con el saber escolar como «saber profanado» para su manipulación pública. Según los autores,

> lo profano es todo aquello, en ese sentido general (no religioso), que ha sido expropiado o, en otras palabras, algo que se ha tornado público. Por la profanación, el conocimiento, por ejemplo, pero también las destrezas que cumplen una función particular en la sociedad, se liberan y se ponen a disposición de todos para su uso público. Las materias de la escuela presentan exactamente ese carácter profano: los conocimientos y las destrezas son activamente suspendidos de los modos en que la generación más vieja los dispuso para su uso en un tiempo productivo (2014: 40).

Este «saber profanado» es, traducido al lenguaje burocrático de nuestro sistema educativo, ni más ni menos que el saber curricular seleccionado por especialistas, organizado y normativizado a través de los diseños curriculares. El saber curricular, público, documento que establece los núcleos culturales básicos que una sociedad define como prioritarios en un momento dado para su transmisión intergeneracional institucionalizada, se prescribe desde la existencia de los sistemas educativos modernos a partir de los límites de un Estado nación. Y, a medida que cada «Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal» (Sipce) (Puiggrós, 1990) fue ganando en complejidad y demandas, se fue constituyendo una burocracia técnica específica para hacer esas operaciones de selección, reformulación[4] y redacción de los contenidos a enseñar.

Una pregunta que comienza a imponerse es cómo se configura un saber curricular, en este momento de la historia, que ya no se dibuje a partir no solamente de las fronteras nacionales, sino también, por ejemplo, de determinadas especies –humanas y no humanas, incluyendo en esta última clasificación a animales, pero también a entidades cibernéticas–.[5] Nada dicen Simons y Masschelein sobre estas dimensiones críticas actuales, ya que *Defensa de la escuela* es un ensayo cuyas ideas son postuladas, en general, como universales, cuando, como suele suceder, están contextualizadas en las disputas intelectuales noreuropeas; los autores dejan sin explicitar esta localización y no toman los desafíos del presente respecto a la *cyborguización* de las relaciones humanas.

¿Qué significa, en Argentina, este saber curricular profanado que recopila la cultura construida en los últimos dos siglos de existencia nacional? A partir de la recuperación democrática, la academia educativa elaboró una fuerte crítica a las tendencias autoritarias y excluyentes de la «escuela tradicional», especialmente de

4. El saber curricular, y más aun su implementación efectiva en las aulas, forma parte del proceso de «recontextualización» –en términos de Terigi (2007)– del saber erudito o académico, extraído de sus circuitos de producción original y (re) producido como saber escolar por curricularistas y docentes.

5. Sobre la construcción de una educación para lo común en el antropoceno, véase Dussel (2021).

los niveles secundario y superior. Desde este punto de partida, y alineado con recomendaciones de varios organismos internacionales y reformas en todo occidente, comenzó a articularse el mandato de la inclusión educativa, que en principio estaba destinado a los sectores más pobres pero luego se fue ampliando a otros grupos poblacionales que por diversos motivos sufrían la marginación del sistema educativo. En los últimos veinticinco años, la escuela argentina fue absorbiendo demandas sociales cada vez más diversas y enfrentándose a la necesidad de hacerse cargo de la heterogeneidad de su alumnado. Los públicos que han asistido a la escuela argentina en los últimos treinta años han sido golpeados duramente por las sucesivas crisis económicas argentinas, lo que suma la complejidad adicional de enseñarle a una heterogeneidad cuyas heridas provocadas por la hiperinflación, la desocupación, la pobreza y, en fin, por la precariedad material, nunca terminan de cicatrizar.

Ese saber curricular, en tanto saber profanado, si seguimos a los autores belgas, habilita el cuestionamiento, la aproximación crítica a esas condiciones materiales y subjetivas de existencia que portan nuestros alumnos como mochilas de plomo. Ponerlas en cuestión en forma colectiva, con otros, en el aula, constituye, justamente, una novedad frente a aquellos discursos, cada vez más presentes, que individualizan el «fracaso social», que insisten en cortar lazos de solidaridad, que proponen recetas mágicas de autoayuda, criptomonedas, teorías pseudocientíficas como la astrología y otros «opios» que se presentan como la verdad y la salvación. La escuela, idealmente, debería correrse de esos discursos, levantándose sobre los diseños curriculares científicamente validados para examinar la nueva moral dominante transitando la tercera década del siglo XXI.

Esto ubica a la escuela, más que como un espacio de suspensión de lógicas externas a ella y como un fin en sí mismo –miradas discutibles aun sin caer en un funcionalismo o un estructuralismo lineal–, como un tiempo y un lugar en los que se abre la oportunidad para examinar las condiciones objetivas y subjetivas de existencia de manera profunda y descarnada, como una máquina de realidad insoportable, enceguecedora. Si partimos desde la platónica alegoría de la caverna, y si pensamos que toda organización e institucionalización del lenguaje y la cultura se trata de proyectar sombras o sacar a la luz, la escuela puede forzar a los alumnos a poner en tensión los discursos, hábitos y mandatos que los constituyen por su posición social. Si esos contornos oscuros cuentan una historia de injusticias merecidas por el azar del lugar en el que se nació o por malas decisiones individuales tomadas a partir de serios limitantes socioambientales, la escuela puede recorrer el camino de salida respecto de las estructuras que tienden a la exclusión, señalando qué acciones han contribuido a una vida más justa en este planeta. Como sí plantean Simons y Masschelein, entonces, la escuela es también un «muestrario de vulnerabilidades de la sociedad» (2014: 13).

La revalorización de la escuela como institución «productora de igualdad» tiene como marco, también, un debate con las posturas reproductivistas y desescolarizantes de la década de 1960, que la «corrían por izquierda»: autores como Iván Illich o Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Planteos, estos últimos, que también forman parte del difuso acervo de la teoría pedagógica que circula en el mundo de la formación docente argentina y que tienen mucha incidencia, por ejemplo, en las iniciativas de educación popular (bachilleratos populares, centros de primera infancia, entre otras). Para Simons y Masschelein,

> tal vez ninguna otra visión sobre la escuela ha sido más escrutada científicamente que la reiterada afirmación de que la escuela no hace sino perpetuar –y quizá incluso reforzar– las desigualdades sociales existentes. De hecho, desde los años sesenta se han publicado una serie de estudios que «demuestran» que la escuela reproduce las desigualdades sociales existentes e incluso crea otras nuevas. [...] En nuestra opinión, esto es una tergiversación. [...] En realidad, tal vez no existe invención humana más volcada a crear igualdad que la escuela. El sueño de la movilidad, del progreso y de la emancipación social –que en todas las culturas y contextos ha arraigado en la escuela desde su invención– se alimenta precisamente de este (re)conocimiento (ibíd.: 64-65).

A la luz de la evidencia estadística sobre las desigualdades sociales en regiones como América Latina y en países como Argentina, es difícil afirmar sin más que la escuela es una institución generadora de igualdad. Sí es cierto que cotidianamente pone en tensión el supuesto destino de los alumnos que a ella concurren al abrir panoramas profesionales y culturales a los que buena parte de esos niños, niñas y adolescentes no tendrían acceso si no pasaran por sus aulas. Pero la potencia que pueda tener la escuela en este sentido –nuevamente, en países como Argentina, y tal vez en el resto del mundo también– está directamente relacionada con la capacidad del Estado para impulsar la reducción de las brechas sociales y culturales. Cuando en nuestro país se añora y se pone en un altar dorado a la «educación pública igualitaria, prestigiosa, a la que asistían todas las clases sociales» –un ideario que, en general, aparece situado entre la década de 1950 y principios de la de 1970–, en realidad no se valorizan ni la estructura del sistema educativo ni los métodos de enseñanza, sino que se manifiesta cierta nostalgia por el Estado de bienestar, por los «treinta dorados». Tiempos en los que recién se había logrado reducir el analfabetismo a un dígito, de expansión de la educación técnica en franco alineamiento con el modelo de industrialización por sustitución de importaciones y de un mercado laboral que experimentaba el pleno empleo y que incorporaba a la enorme multitud de adolescentes que no cursaban la escuela secundaria.[6]

Atendiendo al otro flanco de discusiones, Simons y Masschelein apuntan también contra un latiguillo muy utilizado en las últimas décadas en los organismos internacionales, cuyos elencos ocupan cargos cada vez más relevantes en diversos gobiernos (o bien toman el rol de asesores). Se trata de la insistencia en la conceptualización de la escuela como «lugar privilegiado de aprendizaje», discurso que, no sin tensiones, también forma parte del vocabulario docente de nuestro país.

Los autores señalan, con rigor, que existe una gran cantidad de cuestiones que se aprenden por fuera de la escuela –ni más ni menos que los principios del lenguaje–, y que de hecho son muchas más que las que se aprenden dentro (se

6. De acuerdo con los respectivos censos nacionales, el porcentaje de la población de entre trece y diecisiete años que asistía a la educación formal era, en 1960, del 45,9%; en 1970, del 54%; en 1980, del 63,30%; en 1991, del 71,80%; en 2001, del 85% y, ya en 2010, del 89,01% (en este último caso, el corte es entre los doce y los diecisiete años).

trata de una idea importante que será analizada más adelante desde otra óptica). Esto cobra más fuerza en el escenario actual: si la escuela tuvo alguna vez el monopolio de la transmisión cultural –lo cual es bastante discutible, incluso en el momento de expansión de los Sipce–, lo fue perdiendo con el advenimiento de la comunicación de masas y esa pérdida se ha profundizado con internet. Pero, volviendo a lo que señalé antes, la escuela no es el espacio de cultura por excelencia, sino el lugar en el que se pone en juego un tipo específico de saber que no se encuentra en otros circuitos por su carácter de público, de no mercantilizado, en síntesis, de «inútil». Lo que sí hace a la escuela, concretamente, es servir de espacio privilegiado para la enseñanza masiva en sentido dirigido e intencional. Y, además, provee los principios del conocimiento científico para las nuevas generaciones. Incluso con todas las dificultades que esas enseñanzas atraviesan, por ahora no hay circuito o institución extraescolar que se dedique a esto –insisto, la formación científica básica– de forma masiva, sistemática y con un mínimo de éxito. Sabemos que la cultura *googleada* no está organizada por un criterio de rigurosidad sino más bien por uno de popularidad alrededor de lógicas mercantiles.[7]

Retomando, el par enseñanza/aprendizaje entraña algunas de las sutilezas semánticas que despiertan más debates en la academia educativa, pero muchos menos en la docencia, más preocupada por lograr implementar, más o menos exitosamente, lo planificado contra todos los obstáculos que se tienen para enseñar, y que los alumnos logren aprender lo mínimo.

Aunque propone lecturas interesantes sobre algunas dimensiones del quehacer pedagógico, el planteo de los belgas de que la escuela es una suerte de «cápsula» dentro de la cual se suspenden las lógicas de la sociedad en que se inserta tiene, a mi criterio, varios problemas. Estos giran, fundamentalmente, en torno a la descontextualización de la que adolece *Defensa de la escuela*. Al afirmar, por ejemplo, que «la escuela suspende las expectativas, roles y deberes conectados a un espacio determinado fuera de la escuela» (ibíd.: 37), los autores dejan de lado uno de los ataques más potentes que recibe hoy esta institución, que a nivel global puede sintetizarse en la pérdida de legitimidad de los docentes y de los saberes que ellos trabajan, y que, a nivel local, tiene que ver con los grandes problemas de infraestructura y recursos de las escuelas públicas argentinas, además de los problemas de la formación y la carrera docente, y su corolario salarial.

Pero además, la sociedad sí deposita expectativas en la escuela y en los alumnos que transitan sus aulas, y los docentes somos tan sujetos sociales como quienes no trabajan de enseñar, de manera que incluso las expectativas que nosotros tenemos respecto de nuestros alumnos están forzosamente «contaminadas» por esas demandas externas. Sin que sea necesario caer en la demagogia educativa de aceptar dentro de la escuela cualquier demanda más o menos potente o articulada que pese sobre ella:[8] ¿qué hacemos con esas expectativas

7. La experiencia de Wikipedia puede ser señalada como una única y brillante excepción.

8. El caso de las oposiciones contra la Educación Sexual Integral (ESI) o la intensidad de los discursos que pretenden hacer de la escuela un sistema de entrenamiento de

y demandas? ¿Caso omiso? ¿No son también las nuestras en tanto docentes? ¿Cómo se forma a una masa crítica de maestras para desmarcarse por completo de lo que se espera de la escuela, marco conceptual que seguramente generará grandes resistencias? ¿Es posible o es solo una propuesta de un idealismo políticamente correcto pero impracticable?

Una sensación de malestar respecto de la vida escolar atraviesa por igual a los docentes de los niveles obligatorios, a los que reciben a los recién egresados en el nivel superior, a los gerentes de recursos humanos de las empresas, a las familias y a los mismos estudiantes: la desilusión que se produce al entender que, luego de catorce años de trabajo en aulas obligatorias, no hayan aprendido lo que cada grupo de interés percibe como indispensable. Esta desilusión puede ser síntoma de que la escuela cumple muy deficientemente las funciones o las expectativas que la sociedad le asigna, o que no las cumple en absoluto. Ahora bien, si como proponen Simons y Masschelein la escuela no tiene por qué cumplirlas, ¿cómo resolvemos ese malestar cotidiano?

Esta descontextualización se vuelve más ruidosa cuando los autores vuelven, en reiteradas ocasiones, sobre uno de los mantras arendtianos: aquel de que el docente debe sentir amor por el mundo y por las nuevas generaciones. Si bien esta idea fuerza es retomada para hacer un contrapunto con los aspectos más deshumanizantes de la educación actual –como la reducción de todo lo escolar a frías estadísticas y las evaluaciones estandarizadas–, la apelación al «amor docente» –en este sentido insisten una y otra vez con el perfil del *loving teacher*– deja las posibilidades de un buen proceso de enseñanza libradas a la configuración individual de la afectividad de cada maestra. Pero ¿cómo sentir amor por el trabajo cuando las demandas sobre la escuela y sobre la docencia son cada vez más complejas; cuando al mismo tiempo se demuele lentamente la legitimidad de los docentes? ¿Cómo resolver la más colorida heterogeneidad de los alumnos con un currículum común y en una estructura graduada por edades biológicas, atendiendo a lo individual pero garantizando la igualdad? ¿Puede un *loving teacher*, puede el amor, resolver la cuadratura del círculo de la inclusión educativa con calidad? ¿No se tratará, en cambio, de promover mejores condiciones de carrera y de trabajo; en definitiva, de una profesionalización y jerarquización –material en primer término– de la tarea docente?

Simons y Masschelein dedican todo un apartado del libro a señalar que la profesionalización de la docencia conlleva el intento de «domesticarla» (2014: 124-132). Puede leerse aquí la búsqueda de un contrapunto con la idea del docente como un aplicador acrítico de métodos técnicos enlatados, perspectiva bastante extendida en algunos círculos más tecnocráticos, que no solo contribuye a despreciar al saber docente sino que, además, es empíricamente falsa –todo docente, inevitablemente,

---

recursos humanos –me pregunto para qué modelo económico, en Argentina– son algunos ejemplos críticos. En Estados Unidos, por caso, está teniendo lugar un debate encarnizado acerca de algunas perspectivas que se promueven desde las escuelas, enmarcadas en la teoría crítica de la raza. Estas son fuertemente rechazadas por comunidades enteras en un país en el que la misma organización del sistema educativo les otorga a las familias un lugar protagónico en la gestión escolar.

interviene en forma activa en el proceso de enseñanza–. Sin embargo, desdeñar al saber «técnico» docente[9] (es decir, el hecho de conocer la disciplina que se enseña, de saber cómo recortar y jerarquizar el currículum, de tener las herramientas para «leer» al grupo destinatario y poder readaptar los contenidos, de ser capaz de planificar una secuencia de enseñanza coherente y consistente con diversos recursos didácticos, de tener la habilidad para tomar los emergentes imprevistos para fortalecerla) es un grave error. Impide pensar políticas públicas no solo para una formación más sólida, sino también para fomentar trayectorias de carrera que incentiven a los buenos docentes a quedarse en las aulas y a no escapar del *burn out* y de las crecientes responsabilidades que no redundan en mejores salarios.

En síntesis, *Defensa de la escuela* termina siendo presa, muchas veces, de una «pedagogía de las ideas» que puede ser muy útil como ejercicio poético y de juego de palabras acerca de un imposible deber ser docente, pero poco útil para pensar los desafíos urgentes de la enseñanza en América Latina y en Argentina en el siglo XXI. El trabajo de los autores belgas no deja de ser, no obstante, una obra relevante para pensar nuevas formas de mirar la enseñanza y la naturaleza de la cultura –vaya oxímoron– que se trabaja en la escuela, pero con la imperiosa necesidad de resaltar los pasajes donde falla, cuando queremos pensar la cotidianeidad de las aulas argentinas.

ACERCA DE LA PROFECÍA DE LA EXTINCIÓN: PREGUNTAS ANTE EL FIN DE LA ESCUELA

There are more things in heaven and Earth, Horatio,
than are dreamt of in your philosophy.
William Shakespeare, *Hamlet*

Como explican distintos autores,[10] la estabilización y expansión del actual modelo escolar tuvo lugar entre mediados y finales del siglo XIX, fundamentalmente en Europa y Estados Unidos; más adelante, este modelo fue exportado prácticamente a todo el mundo. En Argentina, Sarmiento fue el gran introductor del último grito en tecnologías de formación ciudadana y transmisión cultural: una escuela graduada por edades, de enseñanza simultánea (con un docente que les enseña a muchos alumnos que están agrupados por tener un nivel de desarrollo cognitivo similar, de acuerdo a su edad biológica), de amplia presencia territorial y con contenidos controlados desde el centro. Universal para todos los niños de entre seis y doce años aproximadamente, que debían aprender los rudimentos necesarios para insertarse como «ciudadanos libres» y consumidores, pero también como parte de la comunidad jurídica recientemente inventada: el Estado nación capitalista. Se tra-

9. Más aún, de tachar como «neoliberal» a cualquier referencia al aspecto técnico de la enseñanza.

10. Entre los argentinos, véanse Pineau, Dussel y Caruso (2016) y Narodowski (1994).

taba de saber leer y escribir y realizar operaciones matemáticas, pero también de tener nociones de la historia patria y de los alcances de la soberanía nacional. Una máquina de fabricar identidad y civismo liberal, pero limitada a los niños. Para los adolescentes, la continuidad de los estudios estaba reservada a aquellos destinados a regir los destinos del Estado: las elites políticas.

El Sipce consistía, entonces, en una red de edificios, muchos de ellos de inimaginables niveles de lujo para la masa de las niñeces de la época, bajo el control férreo del Estado. Este, además de formar docentes y construir edificios, mantenía rígidamente las directrices de lo que debía enseñarse en las escuelas. En los albores del Estado nación, en tiempos de confianza ciega en las tecnologías –también las sociales, como la escuela–, los sistemas educativos estaban llamados a cumplir una función social. Como mencioné, la distribución de saberes básicos pensados para la ciudadanía de la modernidad temprana, en el marco de una sociedad capitalista: orden y progreso. Esta tecnología cumplió con su tarea, ampliamente, durante varias décadas, hasta entrada la segunda mitad del siglo XX.

Durante los «treinta dorados», el consumo de masas escaló a niveles inéditos, a caballo de altísimos ritmos de producción, sostenidos por el petróleo barato y los salarios crecientes. Este modelo tuvo en el consumo de electrodomésticos hogareños su nave insignia. El 17 de octubre de 1951, se produjo en nuestro país la primera transmisión televisiva, que mostró la celebración de un nuevo aniversario del Día de la Lealtad peronista. La antena de cincuenta metros colocada en el Ministerio de Obras Públicas, sobre la Avenida 9 de Julio de la Ciudad de Buenos Aires, permitió a los pocos aparatos receptores ver y escuchar en vivo y en directo a Eva Perón, con la voz quebrada, jurar que, aunque dejara en el camino jirones de su vida, ella sabía que ese pueblo levantaría su nombre y lo llevaría como bandera a la victoria. Como si se tratara de una marca del dramatismo de la vida política argentina, y de su base profundamente plebeya, el aparato protagonista de la cultura de la segunda mitad del siglo XX irrumpió en Argentina con el sello de la abanderada de los humildes prometiéndose lealtad eterna con los descamisados.

Aunque en el hemisferio norte el uso de la televisión estaba ya más masificado, aquí hay un primer gran desafío de las industrias culturales a la escuela moderna. La programación habitual de las transmisiones estaba centrada en el entretenimiento y, en un orden subordinado, en las noticias y la información, a través de una oferta de emisiones bastante limitada. La década de 1960 marcó su masificación en nuestro país, y trajo las primeras grandes presiones para que en las escuelas hubiera televisores. A cuentagotas, algunas fueron pudiendo contar con una sala audiovisual que también tenía videocasetera a lo largo de la década de 1990. Aparecían también programas y canales educativos especializados, como *Telescuela técnica* y ofertas para cursar estudios a distancia, como UBA XXI. Pero ninguno de estos avances pareció tener el efecto de empujar el fin de la escuela como tecnología.

Una acelerada sucesión de procesos e innovaciones tecnológicas que tuvieron lugar en los últimos veinticinco años propone una tensión, para algunos irresoluble, entre la escuela y el mundo del saber. Posible de ser resuelta a través del desarmado de la escuela tal y como la conocimos durante la expansión del Estado nación. La masificación de internet durante la década de 1990, la aparición del

smartphone en 2007, el aumento del ancho de banda disponible y la instauración de formas de vida inescindibles de las redes sociales durante la segunda década de este siglo, sitúan a la escuela y a sus protagonistas –alumnos, docentes, familias– en el tránsito hacia la reformulación total de sus relaciones.

En particular en nuestro país, la expansión de la conectividad a internet comienza de manera franca durante la primera década del nuevo milenio, y la adopción generalizada de *smartphones* a partir del segundo lustro de 2010. La politicidad de este proceso es asumida explícitamente por el Estado argentino ese mismo 2010 con el lanzamiento del Programa Conectar Igualdad, que replicaba iniciativas similares desarrolladas en distintos países del mundo con el modelo OLPC (*One Laptop Per Child*, una computadora por alumno), pero a una escala inusitada en nuestra región. Esta iniciativa, entre sus aspectos principales, planteó el acceso a las nuevas tecnologías como un derecho, estrechamente vinculado con el derecho a la educación, con el objetivo explícito de reducir la brecha digital.[11]

Las nuevas formas de producción, circulación y consumo de cultura resultan mucho más visuales, omnipresentes con solo un click, atravesadas por lógicas mercantiles que privilegian la popularidad por sobre la rigurosidad, como en el caso de YouTube, pero aplicable a cualquier búsqueda en Google u otro buscador de código privado. La Inteligencia Artificial (IA), adicionalmente, aparece como un desafío a la hora de la evaluación de los aprendizajes: ¿cómo corroborar, frente al refinamiento constante de los motores de IA, que ya pueden construir argumentos originales, que las respuestas fueron elaboradas por los propios alumnos?[12] Por otro lado, los adultos que intervenimos en la escuela –docentes y familias– también estamos envueltos en las nuevas subjetividades que fueron configurándose durante las últimas dos décadas, con inestabilidad laboral y afectiva, con la búsqueda de una singularidad que merece un premio que parece nunca llegar, víctimas rumiantes de una sucesión de «traiciones» del sistema que no se resuelven nunca.[13] La caída de esas subjetividades modernas comporta también un reposicionamiento de la autoridad adulta: padres y madres –y docentes– que actúan como «amigos» de sus hijos y alumnos, o que ensayan agresiones arbitrarias como un intento de supervivencia de los viejos límites que «ya no se respetan». Pero también las presiones sociales para no envejecer, para no parecer maduro, vía cirugías, filtros y todo tipo de intervenciones que maquillen el paso del tiempo. Vivimos en una época que parece haber decidido borrar la adultez como fase vital, en la que las edades comprendidas entre los veinte y los setenta años sobreviven únicamente como estadística demográfica.[14]

11. Para un balance sobre el Programa Conectar Igualdad al momento de su relanzamiento en 2022, véase Becerra (2022).

12. Sobre el impacto de los motores de IA en el universo educativo, véase Morduchowicz y Suasnábar (2023).

13. Sadin (2022) traza una genealogía de esas traiciones al ideario liberal, justamente a partir de la década de 1970, que se aceleraron brutalmente en los últimos quince años.

14. Para un análisis profundo de este fenómeno, véase Narodowski (2016).

Si la cultura ya no es la escolar; si la información sobre cualquier cosa está en línea y en formatos mucho más amigables que aquellos que aparecen como correlato de estar varias horas al día encerrado en un recinto; si ni los docentes ni los padres ni las madres pueden y quieren poner límites, porque además nos aferramos desesperadamente a una adolescencia y una juventud sostenidas artificialmente; si la IA puede simular a la perfección la producción académica, además de que los Estados y organismos multilaterales aplican operativos de evaluación de aprendizajes desacreditando la mirada periódica de los docentes sobre sus alumnos, ¿Para qué sigue existiendo la escuela? ¿Tiene acaso sentido o se trata solo de una tecnología oxidada apenas sostenida por sectores conservadores que viven –la parasitan, más bien, como los gusanos a un cadáver en descomposición– de ella?

Algunos especialistas en educación ya ensayan escenarios en los que las escuelas van a dejar de existir, al menos tal como más o menos las conocemos, con el formato que tienen desde finales del siglo XIX. Es el caso de *Futuros sin escuelas. Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y Pansophia secuestrada*, de Mariano Narodowski (2022a), que analizaré aquí.[15]

Uno de los axiomas es que la escuela ya no es capaz de dar cuenta de los fines originalmente planteados para ella de distribuir la cultura de manera igualitaria a toda la humanidad.[16] Independientemente de que este ideal es previo a la conformación de los Estados nación, es también discutible que la escuela alguna vez haya cumplido con ese objetivo. Como mencioné, la escuela actual fue parida durante el siglo XIX, subsume ensayos y configuraciones previas, pero fue reinventada por el Estado, de manera que situar sus objetivos en momentos previos a esos escenarios es, como mínimo, un anacronismo.[17]

Narodowski, al afirmar que la escuela ha cumplido su papel y que no puede ir más allá de lo actual en términos de distribución de cultura, de preparación para el mundo productivo y de una alfabetización mínima, muestra a la institución como una máquina que se encuentra al máximo posible de sus capacidades. Si bien existe un amplio consenso en torno a la idea de que la escuela es una tecnología –un conjunto de teorías y procesos con un *output* u objetivo a lograr que transforma la «materia prima» que recibe–, muchas veces esta conceptualización se desplaza hacia la simplificación de que se trata de una máquina de la que salen productos tangibles, terminados. Una planta que fabrica video cassetteras hoy está obsoleta, gracias a las nuevas formas de consumo audiovisual que abrió

15. Para una aproximación a algunas de las ideas de este libro, consultar Narodowski (2022b).

16. Este ideal pertenece al filósofo moravo Jan Amos Comenio, que en 1632 –en plena revolución científica– elaboró un manual «técnico» de enseñanza llamado *Didáctica Magna*. Sobra repetir que, para el siglo XVII, no existían sistemas masivos de enseñanza, además de que todavía no habían sido configurados los Estados nación, que le imprimieron su identidad a la escuela tal y como la conocemos hoy.

17. En el campo de la historiografía, se considera que un anacronismo es la aplicación de categorías o escalas de valores extemporáneas al tiempo que se está estudiando; por lo tanto, resulta un error básico.

la masificación de internet. A esa planta no hay que pedirle renovación para seguir fabricando video cassetteras, ni tampoco vale la pena seguir sosteniéndola –invirtiendo recursos en energía, personal, mantenimiento, cargas fiscales– para fabricar un producto que no tiene demanda en el mercado. La planta ha dado todo lo que podía. Tomando algunos escritos de Karl Marx sobre la fuerza destructora del capitalismo, varios autores posteriores –entre ellos el austríaco Joseph Schumpeter– elaboran la idea de que, para seguir el proceso de acumulación, el capitalismo regularmente destruye las relaciones sociales previas para crear otras nuevas. Esto es claro durante el proceso de la revolución industrial: las relaciones sociales configuradas en torno a la actividad artesanal y rural o semirural cambiaron dramáticamente en el curso de un siglo hasta transformarse en las relaciones más francamente industriales, con la transformación del entorno urbano y, por ejemplo, el surgimiento de las formas modernas de sindicalización. Todo esto llevó a la desaparición del artesanado y el campesinado tal y como habían existido hasta entonces, así como a la aparición de masas de obreros y asalariados.

Para el campo educativo, entonces, esta mirada establece muchas veces una analogía entre los procesos productivos industrial-capitalistas y los educativo-escolares. A esta dimensión de la profecía de la extinción, en este sentido, se le podrían formular las siguientes preguntas: ¿no es acaso la escuela una tecnología de enorme plasticidad? ¿No ha ido incorporando a sus dinámicas, década tras década, diferentes innovaciones tecnológicas que supuestamente la iban a aniquilar? ¿No ha incorporado la escuela en los últimos 40 años las fotocopias, los recursos audiovisuales, las búsquedas en línea? ¿No hay una lógica de mestizaje, más que de reemplazo lineal, entre la tecnología escolar y las otras tecnologías culturales o informacionales? ¿No habría que hacer una distinción central entre artefactos que modifican hábitos de producción y consumo en el ámbito del mercado y tecnologías como la escuela, surgidas al calor de la expansión del Estado nación, cuyas funciones exceden ampliamente la distribución igualitaria la de cultura? La escuela es una máquina, pero no una máquina cualquiera. Las generaciones enteras que han transitado sus edificios durante los últimos dos siglos, astutamente, han sabido ir incorporando, absorbiendo, «domesticando» innovaciones que supuestamente las amenazaban. Cada supuesta arma, cada supuesto virus que aparece termina siendo un tornillo más o un *feature* más de su dinámica, como una especie de bola de nieve que devora todo lo que la desafía.

Estas «amenazas», afirma esta perspectiva, vienen de la mano de desarrollos en IA y de innovaciones como Neuralink o nanobots que podrán operar dentro del cerebro prescindiendo de interfaces externas al cuerpo humano. Si la IA puede volver superflua la tarea de los docentes como humanos que manipulan y procesan los contenidos prescriptos para ofrecerlos a las nuevas generaciones, ¿podrá un entorno de *software* aplicado, llegado determinado nivel de sofisticación tecnológica, dejar a la escuela misma obsoleta? Más aún, si la cultura puede estar ya no a un click, sino a un par de impulsos eléctricos neuronales de distancia, ¿qué sentido tiene seguir sosteniendo todo ese sistema de burócratas enseñantes, diseñadores, gestores y supervisores del sistema educativo?

En un contrapunto con Axel Rivas, Narodowski señala que las reformas que aquél propone tienen un vicio: son políticas y, por lo tanto, humanas, y este es un corset que bloquea las posibilidades de ofrecer el saber a las nuevas generaciones.

> La escuela funciona vectorizada por el sistema operativo HUMANOS en un escenario digital que corre debajo de nuestras subrutinas. O sea, si la escuela secuestró el aprendizaje –como parece sugerir correctamente Axel Rivas– no parece posible liberarlo (no parece posible, foucaultianamente, des-secuestrarlo) y volver a territorializarlo. No hay retorno. [...] O sea, si acaso existiese un deseo poscapitalista vinculado al aprendizaje, este debería catectizar en un objeto libidinal posescolar. O sea, si deseamos [una escuela que expande el aprendizaje, que desafía a los estudiantes, que los llena de sed por seguir aprendiendo], habría que empezar por permitir acelerar [la escuela actual], alcanzando su mayor grado de saturación, de colapso, lo que permitiría su re-versión. La idea de que la voluntad soberana de algún político o educador pueda modificar las lógicas con las que se desenvuelven las escuelas del mundo a estas alturas ya roza con lo patético (2022a: 18).

A la visión de que la escuela está al máximo de sus capacidades, el autor agrega el argumento de que tiene «secuestrado el aprendizaje», lo cual entra en tensión con algunas de las ideas de Simons y Masschelein (2014), que afirman que hay circuitos de aprendizaje extraescolares y que siempre los hubo –y, agrego yo, la escuela nunca tuvo voluntad de subsumirlos–. En este punto, comparto lo que plantean los autores belgas, y es interesante señalar uno de los elementos más débiles del desarrollo de Narodowski (2022a) en el primer volumen de *Futuros sin escuelas*: el tomar una definición total de lo que es el «saber», el «aprendizaje» o, directamente, uniformar la cultura como si esta consistiera en una sola suma de objetos circunscripta con límites claros más allá de los cuales no hay nada. La escuela no «tiene secuestrado el aprendizaje», en todo caso, se reserva el monopolio de la transmisión de un tipo específico de saberes –el saber curricular– y su certificación por medio del Sipce, titulación que habilita el ingreso a otros circuitos profesionales –a la educación superior– y laborales –cuando se solicita el título secundario para trabajos de baja calificación–. La mirada de que el aprendizaje, o el saber, es una sola acumulación de cosas que la escuela «secuestró» parece una conceptualización muy limitada, simple y lineal de la cultura y dificulta muchísimo el entender cómo se posiciona la escuela, con sus dinámicas, entre otros circuitos muy poderosos de producción, circulación y consumo de cultura.

Por otro lado, Narodowski plantea la necesidad de acelerar el colapso de la forma escolar existente imputando «patetismo» a la defensa de la posibilidad de que ese proceso sea llevado adelante desde la política o la pedagogía. ¿Qué fuerza sería capaz, entonces, de llevar adelante esa aceleración? ¿Una fuerza no humana, de una IA que haya adquirido una autonomía crítica que le permita replantearse su lugar de sumisión respecto de los seres humanos? ¿Una fuerza cyborg? ¿Por qué no tendría politicidad? ¿Un escenario similar ya no al de *Blade Runner*, en el que los androides son parias, sino al de *Matrix*, en el que las máquinas han organizado un sistema de feroz tiranía en la que los humanos somos simplemente recursos

de energía? El autor anuncia «una poshumanidad inminente que no cabe en los límites de lo escolar» (ibíd.: 15). ¿A qué se refiere esto? ¿Por qué no cabría? Si lo que nos depara el futuro se parece más a *Matrix* que a otro escenario distópico, entonces en el planteo de la desescolarización por la vía de la tecnología hay una trampa argumentativa: las nuevas tecnologías no van a terminar con la escuela, sino con todas las relaciones sociales tal como las conocemos hoy.

Pero, incluso tomando la idea de acelerar este colapso, aunque no sepamos muy bien qué fuerza externa o interna llevaría adelante la empresa, esta propuesta pierde de vista algunas lógicas del devenir histórico –ya mencioné aquellas vinculadas a la relación entre la escuela y las tecnologías que fue absorbiendo–, y cómo se configuran las relaciones entre docentes, alumnos y contenidos al interior de la escuela. En primer término, cómo se supone que impactará esa transformación en la enorme cantidad de defensores que tiene la escuela como institución; me refiero, principalmente, a los sindicatos docentes, pero también a la propia estructura que el Estado viene desplegando desde hace más de un siglo y medio para sostenerla. ¿Qué reacción tendrá una masa importantísima de sujetos y organizaciones, más o menos consciente de sus derechos laborales y de su rol político, frente a cambios de esta magnitud en un corto plazo? ¿Sería posible una transformación de esas características sin que medie un despliegue monumental de violencia represiva por parte del Estado (u otro agente)? ¿Considerarán los futuros elencos gobernantes como una «pelea válida» el invertir semejante volumen de capital político en destruir una de las joyas del Estado nación? ¿Será un proceso gradual que evitará esas dinámicas, acompañado de una desinversión y desinterés progresivo en los sistemas educativos y de un empeoramiento de las relaciones materiales de trabajo de los docentes que los oriente hacia la salida, hasta su implosión final por ausencia de adultos responsables? ¿Cómo intervendrían los deseos y frustraciones de las millones de personas y colectivos que formamos parte de los sistemas educativos en esa aceleración de la saturación?

La estrategia de un reemplazo aparentemente lineal de unas tecnologías por otras, e incluso de forzar su obsolescencia, pierde de vista que la historia humana es conflicto, violencia y sangre, y que las formas que adquieren las resoluciones de estas confrontaciones son las que perfilan los futuros. Por caso, son las presiones laborales sobre la docencia –cuya dinámica actual podría ser en sí misma objeto de un campo de estudios–, el verdadero talón de Aquiles del sistema educativo y las relaciones escolares,[18] y no tal o cual avance de las tecnologías de la información o de los circuitos de producción y distribución cultural; son las brutales dinámicas laborales y las frustraciones como ciudadanos y consumidores las que nos quieren hacer huir de las aulas y no, como enfatiza Narodowski (ibíd.: 29-30), la pérdida de nuestra legitimidad intelectual o nuestro rol adulto frente a los alumnos.

18. Sobre este fenómeno en el Reino Unido, véase The Guardian (2022); en Estados Unidos, donde además existen protocolos específicos de reacción ante un tiroteo escolar, Forbes (2021) y New York Times (2022). Haciendo las salvedades necesarias, es pertinente reflexionar acerca de qué variables presentes en estos países pueden pensarse para las escuelas argentinas.

Retomando el caso de las tecnologías de implante cerebral que mencioné previamente, ¿qué tipo de marco jurídico podría permitir la masificación de este tipo de dispositivos? ¿Serán ofrecidos al público en general como soluciones técnicas o vendrán también adosados de un capital simbólico, de estatus, de valores subjetivos, como un celular caro o un tatuaje sofisticado, en fin, serán un objeto más de consumo fetichizado? ¿Qué debates bioéticos están a punto de comenzar en este sentido? ¿Cuán rápido puede desarrollarse una intervención quirúrgica –o de otro tipo– lo suficientemente simple y barata como para que haya una enorme masa de seres humanos dispuestos a someterse a ella?

Otro de los argumentos centrales que se plantea en *Futuros sin escuelas*, tiene que ver con la pérdida de legitimidad de los adultos en esta época de la historia en general, en particular en la escuela. Autoridad que venía como parte del combo de la escuela moderna y que, para el autor, pasó a formar parte de lo obsoleto. Como en esos vistosos museos escolares en los que se muestran recursos didácticos de otro tiempo: objetos para armar de madera, muestrario de la evolución de un pollito dentro del huevo; ahí también debería ubicarse, según Narodowski, a la autoridad docente.

> Asistir a la escuela supone adentrarse en una suerte de «túnel del tiempo» en el que las relaciones de jerarquía y disciplinamiento actúan como si todavía estuvieran vivas. Actuación que está siempre lejos de ser creíble y que produce, sobre todo en los profesores, una extrañeza infinita sobre el rol que ocupan todos los días de su vida laboral (ibíd.: 30).

A esto, Narodowski agrega la expropiación a los docentes y a la escuela de la potestad de la evaluación de los aprendizajes, con el avance de las evaluaciones estandarizadas que se diseñan y procesan en otro tipo de organizaciones. Las calificaciones que los docentes producimos diariamente en nuestros propios procesos parecen ir perdiendo sentido y estar destinadas a ser una antigüedad más en los anaqueles de los archivos administrativos de nuestras instituciones. Continúa el autor:

> Las relaciones asimétricas entre maestros y alumnos hoy no están dadas, sino que deben construirse cada día: los vínculos tienden a ser menos asimétricos y más entre equivalentes, donde los lugares del saber o de la autoridad ya no son rígidos o estáticos o basados en una otredad radical, sino que son crecientemente intercambiables. En este escenario, vale recordar la tesis de Jean-François Lyotard, quien postulaba que las relaciones eran equivalentes entre sí y que con el conocimiento constituirían la ruina de las relaciones escolares basadas en la autoridad adulta y, por tanto, sucedería la muerte del profesor: los docentes no necesitan ser reemplazados por robots, sino que su accionar declina por la dilución de las relaciones sociales de autoridad que le daban sentido y hoy se evidencian cuestionadas y deshilachadas (ibíd.: 31).

No cabe duda de que las relaciones con nuestros alumnos se han transformado, pero es urgente reflexionar sobre estos planteos a partir de una «pedagogía de las cosas» y no ajustar la realidad al marco teórico, sino al revés.

Sucede que en la escuela ocurren muchísimas cosas por fuera del mero trabajo académico o, más bien, que el trabajo académico-cultural está teñido de una multitud de dimensiones que van más allá de él. Se podría afirmar que, dentro de la tecnología escolar, se dan escenas, acciones performativas, pequeños gestos casi imperceptibles que constituyen insumos para el docente a la hora del trabajo con los contenidos. Un cambio leve en el estado de ánimo en un estudiante; una demanda de explicación no satisfecha que se manifiesta en un tipo de silencio específico, acompañado de expresiones y actitudes corporales también específicas; un fragmento de libro de texto malentendido que se traduce en una respuesta que es errónea... pero no tanto; un moretón en el brazo de una alumna; un cambio de lugar de otro; la vuelta a clases de aquél que suele faltar pero que es muy veloz para, rápidamente, ponerse a tono con el desarrollo del programa; o, el caso inverso, la desazón del alumno que se esfuerza muchísimo pero que no logra entender lo básico de la asignatura; un estudiante internado en un hospital pediátrico, plenamente consciente de su patología terminal, que insiste en aprender por aprender. Estas postales, que son apenas una partícula subatómica de la cantidad de escenarios que aparecen cotidianamente en las aulas, reclaman una serie de destrezas que exceden muchísimo a aquellas necesarias para dar acceso a nuevos universos culturales. Destrezas que un docente debería manejar con –al menos– cierta solidez.

¿Puede la IA adoptar la dimensión necesariamente afectiva que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje? Enseñar en los niveles obligatorios –y también en los no obligatorios– requiere del despliegue de una estrategia seductora, sensual por parte del docente; necesariamente artesanal dentro de la maquinaria escolar y del sistema educativo, siendo que estos están fundados en esa aparente paradoja que es la obligación y, al mismo tiempo, el derecho a ir a la escuela. Los millones de alumnos y alumnas que asisten todos los días a ella se someten a un régimen en el que el aburrimiento y el tratar temas y objetos culturales que no son de su interés es parte del contrato. Para que el trabajo sea posible deben existir, insistimos, estrategias docentes vinculadas al conocimiento del grupo y de su oficio, que obligan a atender una multitud de dimensiones que hoy, al menos, son irreductibles a un *software* existente y que parecen seguir resistiendo al «descubrimiento» de la relación de poder.

La disponibilidad ubicua de información, de cultura mejor procesada y más rigurosa, se supone, dejará a los docentes sin campo de acción: los alumnos descubren que el docente no nace sabiendo, que no conoce a los *streamers* de moda ni escucha «cumbia 420» y, en ese descubrimiento, matan al maestro. Por otro lado, se afirma, las nuevas generaciones portan saberes presuntamente más pertinentes para este momento de la historia que aquellos con los que cuentan los propios docentes. Estas afirmaciones se parecen mucho a la falacia –que sí resultó obsoleta– de los «nativos digitales», que fue interpretada –y lo sigue siendo– de la siguiente manera: los más jóvenes están mejor preparados para las nuevas tecnologías informacionales por haber nacido en un mundo en el que ya eran predominantes. Aunque tenemos en claro que la relación entre las diferentes generaciones y las tecnologías que utilizan es bastante más compleja, la falacia se sigue repitiendo. Estos planteos, en definitiva, proponen que los saberes docen-

tes –el saber curricular y el oficio de enseñar– están obsoletos frente a la cultura que portan las nuevas generaciones. Pero ¿no fue siempre así? ¿No existió siempre una brecha entre los consumos infantiles y adolescentes y los de los adultos (más todavía a partir de la segunda mitad del siglo XX, con la expansión global de la cultura de masas a través de la radio y la televisión)?

Cabe puntualizar que esta mirada de Narodowski (ibíd.) acerca del desafío de la autoridad docente parece limitarse al momento en el que efectivamente se produce más francamente ese enfrentamiento: la adolescencia y el nivel secundario. En los niveles inicial y primario, con alumnos niños y púberes, las relaciones con los docentes son mucho más parecidas hoy a lo que eran en el pasado que en el nivel secundario, donde sí se puede ver un quiebre mayor en cómo se establecen los contratos didácticos. La reflexión sobre el futuro de la escuela no puede pensarse sin analizar las características particulares de cada nivel educativo, pues los niños y púberes no son usuarios plenos e individuales de las tecnologías digitales como sí lo son a partir de la adolescencia, cuando, en general, cada alumno cuenta con un *smartphone* propio.

Por otro lado, en los niveles inicial y primario se sigue enseñando a leer y escribir y algunas nociones básicas de ciencia, de la rutina escolar y de sus asimetrías constituyentes. Pero tal vez habría que revisar si las asimetrías del sistema educativo se basaban en un respeto intelectual hacia el docente, o tenían más que ver con su adscripción como agente de un sistema que tiene el monopolio de la acreditación y certificación de los contenidos. ¿El respeto al docente en el pasado, incluso a los más autoritarios y excluyentes, se fundamentaba en su solidez científica o en la capacidad para definir la continuidad de los estudios? ¿Ha cambiado eso o, en realidad, asistimos a una caída general de la autoridad adulta –y, por extensión, de la docente–, aunque la escuela mantiene su papel como terminal certificadora del sistema educativo? Nuevamente, esto es mucho más verificable en una escuela secundaria que en una primaria o en un jardín de infantes, en donde la autoridad adulta –de los docentes en tanto tales– no parece haber sufrido un impacto demasiado relevante con los cambios tecnológicos de las últimas décadas (de parte de los alumnos, al menos).

Y si lo ha sufrido, no tiene que ver con novedosas desconfianzas intelectuales que aparecieron entres las y los estudiantes, como afirma Narodowski:

> La generalización de síntomas de depresión en el cuerpo docente en muchas sociedades puede que tenga más que ver con estas variables [la deslegitimación de la autoridad docente y de la escuela como tecnología] que con la retahíla de malas condiciones laborales que siempre se invocan como causa. Malas condiciones que en la época de oro de la escolarización eran invocadas como motor de la actividad educadora y no como su certificado de defunción (ibíd.: 30).

Tal vez los factores de la alienación de los maestros no haya que buscarlos en las grietas edilicias de la institución escolar sino en el hecho de que se trata de trabajadores proletarizados que vienen sufriendo el deterioro sostenido de sus condiciones objetivas y subjetivas de existencia desde hace cinco décadas. Nunca hay que olvidar que los docentes somos trabajadores formales, públicos (directa

o indirectamente) y ampliamente sindicalizados, en una época en que se sacraliza el emprendedurismo y la incertidumbre laboral, y se ataca virulentamente a los empleados públicos y a sus organizaciones.[19]

Fuera de esto, la legitimidad de origen de los docentes se mantiene, para los alumnos, en tanto agentes certificadores del sistema educativo, más contundentemente en inicial y primaria –en donde, por cuestiones ligadas al desarrollo psicobiológicos de niños y niñas, la relación con los adultos está marcada por la obediencia– que en secundaria. Allí, es cierto, la autonomía de los alumnos crece y también sus cuestionamientos respecto de la utilidad de los saberes escolares –me pregunto si estos no existen desde hace ya varias décadas–, cuando comienzan a formularse preguntas concretas sobre su futuro profesional. Pero, incluso así, habría que corroborar que se trata de un fenómeno inaugurado por los últimos desarrollos tecnológicos o que estamos hablando, en cambio, de dinámicas ancestrales que simplemente están adoptando otros formatos.

De hecho, establecer afirmaciones de acuerdo al nivel educativo ni siquiera es suficiente, porque existen diferentes modalidades, tales como la educación de adultos o la de contextos de encierro, o la domiciliaria-hospitalaria, en las que las relaciones docente-alumno suelen estar investidas de una confianza y solidez todavía mayor.

En un encuentro desarrollado en septiembre de 2022 en el Centro Educativo Isauro Arancibia, de la Ciudad de Buenos Aires,[20] las autoridades narraban cómo los adultos en situación de calle que constituyen su alumnado van allí demandando clases teóricas, ayuda para organizar una carpeta, instancias de evaluación presenciales. Más aún, contaban escenas en las que tenían que intervenir para impedir que un estudiante intoxicado con sustancias ingresara a las aulas a través de una conversación breve en un espacio institucional, invitándolo a retirarse y a volver al día siguiente, en estado de sobriedad.

Ante la multidimensionalidad del rol adulto de los docentes, atendiendo a tareas que exceden ampliamente lo curricular, pero que lo dotan de legitimidad y lo reposicionan como el centro de lo educativo, ¿cómo cuadran las hipótesis de Narodowski que restringen la autoridad docente al saber (así, a secas), y señalan un desafío único y definitivo que tiene su trampolín en las nuevas tecnologías digitales? ¿Qué androide evaluará al indigente intoxicado para ver si está en condiciones de leer el *Martín Fierro*? ¿Pasará el test de Voight-Kampff?[21]

Hay mucho más en el universo escolar que bachilleres comunes venidos a menos con adultos que no saben cómo manejar a los adolescentes de hoy, intolerantes

19. Para seguir el análisis de este imparable aumento de la alienación, véanse, además del ya mencionado Sadin (2022), Crary (2015), Byung-Chul Han (2012) y el ya clásico trabajo de Fisher (2019). Fisher, en particular, es citado varias veces por Narodowski (2022a).

20. En el marco de la cátedra Práctica Profesional IV de los profesorados en Educación Secundaria y Superior en Letras e Historia de la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe).

21. Se trata del examen psicológico que realiza Rick Deckard para identificar a los replicantes que tiene que aniquilar en la ya citada película *Blade Runner*, basada en el libro *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*, de Philip K. Dick.

al aburrimiento. Las pertinentes preguntas que plantea *Futuros sin escuelas* necesitan ser llevadas al extremo, a las fronteras de lo escolar, allí donde la tecnología se disfraza, allí donde lo afectivo es estructurante de lo curricular (tanto para bien como para mal). De todos modos, en las fronteras o en el centro, en el desierto o en los rascacielos, mar adentro o en los prósperos puertos, la autoridad docente no es más que la capacidad de señalar los límites: de lo curricular, de lo decible, de lo manifestable. Capacidad demandada, justamente, por los mismos alumnos, que parecen ahora dotados de una voluntad libertaria novedosa: ante la caída de los adultos en casa, en la televisión, en internet y en la escuela todavía quedan algunos merodeando, investidos de un prestigio tan elemental como suntuario. Un prestigio *vintage*: esa categoría que se usa para designar a un objeto que quedó en el olvido o que cayó en la obsolescencia pero que, después de un tiempo, es redescubierto como valioso. ¿Pasará lo mismo con la escuela, con la docencia?

Narodowski echa mano de una cita de Alejandro Galliano:

> hay bolsones de futurismo en el pasado que pueden ser explotados para pensar presentes alternativos sin necesidad de nostalgia ni alienación, [se trata de] activar esos bolsones de futurismo pasado no como nostalgia, sino como una carencia, un ruido incómodo que puede tener un efecto subversivo en la cerrazón política presente (citado por Narodowski, 2022: 52-53).

La recuperación de esta idea parece ir en contra de uno de los postulados centrales de *Futuros sin escuelas*: ¿cómo ocurrirá esa activación de bolsones de futurismo pasado sin politicidad, en una configuración poshumana? El trabajo que los historiadores realizan desde hace años –precisamente, buscar continuidades y rupturas en el devenir histórico, detectar los orígenes remotos de distintos procesos, construir genealogías dispersas que van convergiendo entre accidentes y voluntades– demanda un nivel de artesanía –nuevamente– difícil de encorsetar en una tecnología. El pasado habla idiomas extraños a través de soportes raros, su lenguaje está codificado mil veces y nosotros, en el presente, estamos encarcelados por los usos de las palabras y la moral que hemos aprendido.

Retomando el problema de la legitimidad, también es cierto que los docentes somos portadores, como ya dije, de un saber curricular cuya pertinencia es puesta en tensión, sobre todo, en el nivel secundario. Pero, por lo pronto, todavía asistimos a la aprobación, de parte de la gran masa de los estudiantes –y sus familias–, de que ése es el saber que se pone en juego en la escuela y del que depende la certificación, la titulación que habilita el tránsito por otros circuitos de inserción social. Mientras la certificación de contenidos curriculares siga estando monopolizada por el Estado –directa o indirectamente–, la escuela –y la autoridad docente– seguirá en pie independientemente de las esquirlas que reciba por su desprestigio social.

Salvo que ya no haya docentes, o que se produzca una transformación tan radical de los sistemas educativos que ya no se acrediten saberes curriculares en el marco de un Estado nación, sino habilidades establecidas por... ¿qué agencia? ¿Otra (pero que crearía, a su vez, otra burocracia, aunque esta vez global, alejada de las realidades regionales)? ¿Y cómo impactaría esto en los sistemas

universitarios del mundo, en los trabajos de calificación media y baja que requieren el título secundario como una forma estandarizada de comprobar saberes mínimos? ¿Deberían desarrollar sus propios –nuevos– mecanismos de admisión desmarcados de la titulación de un sistema educativo nacional?

Otra de las fuertes críticas que Narodowski le hace a la escuela es que parece estar «fuera de tiempo» por una multiplicidad de razones, en este presente y de cara al futuro:

> En efecto, las escuelas precisan de ritmos serenos que conforman gradualidades que atraviesan meses, años y décadas para cerrar trayectorias previstas de antemano. Trayectorias expectantes que se realizan a través de larguísimos años, desde los tres o cuatro años de edad hasta los dieciocho y mucho más. [...] Las viejas escuelas de la parsimonia y la espera no maridan con la cultura prefigurativa del capitalismo de aceleración (ibíd.: 34-39).

Las escuelas, efectivamente, no «maridan» con el escenario actual de *plataformización* de la vida y sus dinámicas de circulación y consumo cultural, que tienen como marco una enorme incertidumbre acerca del modelo económico que un país como Argentina seguirá. La pregunta podría ser ¿debe la escuela «maridar»? ¿O tal vez estamos en un escenario en el que buena parte de nuestra herencia no «marida» con las nuevas tecnologías, en el que hay superposición, conflicto y disonancia entre los tiempos y formatos rígidos propios de la modernidad y el fluir customizado del capitalismo tardío? El momento de mayor expansión de los Sipce estuvo acompañado por una gran expansión de la capacidad estatal, que en su pico significó un disciplinamiento brutal de los cuerpos y de las mentes. Ya nada queda de aquello. Tal vez aquel «maridaje» no puede disociarse de la expansión hegemonizante de un cierto tipo de orden social, y reclamar uno nuevo significado golpear las puertas del mercado desatado, llamar a su hegemonía definitiva. ¿Será así? En la propuesta de superar la tecnología escolar a través de la vía del capitalismo de aceleración, hacia futuros poshumanos y pospolíticos, Narodowski señala, citando a Mark Fisher, uno de los grandes problemas del desacople de la escuela con el mundo actual:

> Mientras los tiempos de las escuelas estaban contenidos en la clásica «pedagogía de la espera», en la que la demora era natural y el aburrimiento un precio que se pagaba con gusto para arribar al conocimiento legítimo, los tiempos sociales del tecnocapitalismo mudan de «la espera» a la realización inmediata, a la soberanía de un consumidor soliviantado por tanto estímulo: «no sé qué es [sic] lo que quiero, pero lo quiero ya». Épocas en las que el aburrimiento es anatema o mejor, como dice Mark Fisher, «un lujo que ya no podemos darnos porque nuestros teléfonos no nos lo permiten» (ibíd.: 29).

Tratando de no caer en el clásico juego de palabras, exacerbado en muchos planteos pedagógicos, me interesa recuperar el uso de la palabra «lujo» por parte de Fisher. Sobre todo cuando el recuerdo del «dorado pasado escolar», en nuestro país, viene acompañado de loas a las descomunales escuelas palacio que constru-

yó la «Generación del 80» –y otras generaciones posteriores también–. Si esos edificios de mármol importado, escaleras señoriales, cariátides y salones con *vitraux* eran el «lujo» vinculado a la cultura legítima que proponía el capitalismo liberal argentino, tal vez el que le toca a la escuela hoy sea proponer aburrimiento cuando la regla es, justamente, la que señala el primer volumen de *Futuros sin escuelas*: la constante liberación de dopamina vía *likes*, el micro-orgasmo repetitivo que el tecnocapitalismo puede ofrecer a través de las pantallas.

Luego de estas críticas a cómo sobrevive la escuela actual y a muchos de sus «defensores», Narodowski ofrece, sobre el final del texto, un ejercicio ficcional acerca del escenario que da lugar al título –un futuro sin escuelas–, sobre el que vale la pena detenerse. Allí profetiza: «Con la primera crisis del Covid entre 2020 y 2021, la desescolarización mostró que era técnicamente posible y el único escollo era la desconexión de los pobres» (ibíd.: 62)

Llama la atención la descripción de lo sucedido durante la pandemia, siendo que, al estupor inicial durante la primera mitad del 2020, le siguieron demandas crecientes sobre la apertura de los edificios escolares desde los más dispares sectores ideológico-políticos. En nuestro país, de hecho, la defensa de las políticas gubernamentales de sostenimiento de la cuarentena para el sistema educativo fueron duramente criticadas, y los sindicatos docentes mayoritarios que defendían esas políticas recibieron un golpe (otro) a su imagen pública. Esta demanda masiva de restauración de la presencialidad venía de la mano de la valorización de la escuela como espacio central de cuidado de los derechos de niños, niñas y adolescentes, ya que se trata de una suerte de «ventanilla única del Estado» que recibe, por ejemplo, los primeros indicios de abusos sexuales o maltrato intrafamiliar.

Por otro lado, la idea de que «el único escollo era la desconexión de los pobres» se topa con la realidad: la calidad de la enseñanza, incluso entre poblaciones más consolidadas a nivel sociotécnico, mermó notablemente por la limitación del tiempo escolar específico (un Zoom no ocupaba toda la jornada escolar) y de las restricciones espaciales (los alumnos debían compartir espacios con sus familias, situación que, al alargarse la cuarentena, se fue volviendo cada vez más insoportable). La idea de que la desescolarización es técnicamente posible y lo único que la obtura es la falta de conectividad necesita muchísima evidencia que contrarreste la que sí se produjo respecto de las deficiencias que la pandemia provocó en los procesos de enseñanza-aprendizaje.[22]

22. Sería imposible listar aquí los trabajos que han analizado esta situación, pero vale la pena mencionar, para una búsqueda ulterior, que son interesantes las aproximaciones de organismos tan diversos como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), entre otros. El autor de *Futuros sin escuelas* podría argumentar que ellas adolecen de la capacidad de imaginar o pensar un futuro desescolarizado, o que la pandemia «contaminó» el escenario de desescolarización con tragedias, o que los Estados no habían hecho un esfuerzo necesario previo para que el proceso se tramite más armónicamente, pero eso no debería afectar a la evidencia recogida y a los análisis realizados. Para el caso argentino, el Ministerio de Educación de la Nación realizó una investigación

Narodowski continúa describiendo ese futuro desescolarizado: «se abrió el mercado secundario del tiempo libre: las familias más pudientes contrataban personal especializado para los hijos y los Estados debieron de ofrecer gratuitamente estas posibilidades.» (ibíd.: 62). Sin escuelas, alguien deberá entretener a los niños, entonces. El autor anticipa que serán adultos quienes serán contratados para esas tareas: ¿se requerirá algún tipo de calificación para ese trabajo, las «familias más pudientes» contratarán simples niñeras o, tal vez, podrán apelar a trabajadores especializados que habrán quedado masivamente desempleados a partir del cierre definitivo de las escuelas? También prevé que el Estado proveerá el servicio gratuitamente para que todos los niños tengan esas posibilidades, imaginando que, tal vez por una cuestión de eficiencia en los costos, sea más conveniente agrupar a los niños en edificios fuera de sus casas y volver al recurso de la simultaneidad… ¿Cómo se llamarían esos edificios, ofrecidos por el Estado, donde niños, niñas y adolescentes se encontrarían con adultos cotidianamente? ¿A qué dedicarían ese «tiempo libre»? ¿Tal vez a reforzar algunos temas básicos sobre ciencia, a contar historias, a aprender a convivir con otros? Hay algo en ese escenario potencial que tiene un poderoso aire de familia.

Finalmente, otra de las ideas realmente interesantes de ese futuro tiene que ver con un punto nodal de los sistemas educativos modernos, también ya mencionado: el monopolio estatal de la certificación a través de la escuela. Narodowski habla de «un escenario en que el Estado perdió el monopolio de la certificación educativa a favor de modelos *blockchain*» (ibíd.: 63). Ya argumenté que la escuela no tiene secuestrada ni a la sabiduría ni a la cultura, que históricamente han circulado por los más diversos carriles, mucho más allá de ella. El advenimiento de las tecnologías digitales transformó dramáticamente ese paisaje –el de la cultura extraescolar–, y esto pone en tensión cómo se relacionan esos circuitos y lógicas con los propiamente escolares.

Lo específico de la institución escolar respecto del saber tiene que ver, como vimos, con un tipo concreto de saber: el curricular, que está atado al monopolio de la certificación por parte del Estado. Este punto es el que el pedagogo argentino ataca profetizando su fin y su reemplazo por modelos de nueva arquitectura tecnológica. Sin embargo, las sociedades complejas vuelven una y otra vez, cuando constituyen sistemas –de salud, previsional, penal, político, mercantil, monetario– a la necesidad de estandarizar los procesos que involucran a masas enteras de individuos e instituciones. Alguien o algo tiene que certificar que una persona está apta para diseñar un edificio o para portar un arma legalmente o para acceder a un cargo administrativo o para recetar una droga o para manejar un auto. Y esa certificación, necesariamente, tiene algún tipo de criterio centralmente establecido.

La base de *blockchain*, en la que Narodowski deposita su apuesta para terminar con ese monopolio, puede funcionar para el intercambio y validación de información descentralizada en redes con una cantidad de individuos limitada,

---

cualitativa en todos los niveles y modalidades del país acerca de la respuesta de los docentes al escenario (Albergucci *et al.*, 2021).

pero al menos por el momento parece insostenible y sumamente inestable para la estandarización de procesos masivos que este mundo sigue demandando –vale, en este sentido, volver sobre el ejemplo de los saltos de las criptomonedas durante 2022–. En todo caso, lo que sí parece más imaginable es que el Estado nación pierda ese monopolio, pero no en manos de un escenario utópico tecnolibertario de individuos libres que transaccionan descentralizada y libremente sus bienes simbólicos y materiales, sino frente a algún tipo de corporación privada (como Google o Amazon, o las que vengan en el futuro a disputarle su soberanía). O, pensando en una suerte de tecnofeudalismo futurista, podría tratarse de corporaciones privadas con soberanía territorial, militar y normativa de menor escala que la nacional. En cualquier caso, siempre habrá una estandarización centralizada de la certificación de procesos: a esta altura de la historia no existe tal cosa como los individuos libres –los hombres, las mujeres o no binaries completamente autónomos–, existen las sociedades complejas.

Futuros sin escuelas es un texto que elabora críticas a la estructura de la tecnología-institución escuela, en tanto «fuera de su tiempo» y obsoleta, críticas que se extienden a quienes la defienden, como Simons y Masschelein. Adicionalmente, le da un espacio muy reducido a trazar el boceto de un futuro para lo que su autor considera algo así como la «liberación» del saber «secuestrado» por este formato. Aunque para Narodowski va siendo hora de pensar la forma de desmantelar la tecnología escolar, y para desarrollar su argumentación establece analogías –a mi criterio improcedentes– con otras tecnologías, como si una computadora fuera lo mismo que una institución burocrática, fuerza preguntas altamente sofisticadas que una gran parte del campo pedagógico argentino todavía no se formula.

Es urgente reflexionar acerca del papel y la supervivencia de la escuela en el capitalismo tardío y su relación con nuevas tecnologías, nuevas formas de producción, circulación y consumo de la cultura y, en definitiva, con las nuevas subjetividades que se han transformado radicalmente en los últimos ya no cincuenta, sino veinte años.

CONCLUSIONES

En apariencia contrapuestos respecto de sus posicionamientos frente a la escuela moderna, tanto Simons y Masschelein como Narodowski comparten algunos elementos comunes. En primer lugar, cierto idealismo descontextualizado: los primeros, de las realidades cotidianas escolares y, sin duda, del escenario argentino y latinoamericano; el segundo, de las lógicas políticas, sociales y culturales que enmarcan los desarrollos tecnológicos. Luego, buscan su anclaje en concepciones sobre lo educativo previas a la consolidación definitiva y expansión de los sistemas educativos modernos (la definición griega, la aspiración de Comenio), cayendo en anacronismos que, entiendo, obstaculizan un análisis riguroso de las lógicas escolares actuales y de las expectativas que depositamos en estos procesos. Finalmente, hay un acuerdo evidente entre estos autores en el diagnóstico de que la escuela está fuera de su tiempo: para los belgas esto es un valor a preservar; para el argentino, la señal de su obsolescencia y necesaria superación.

Ambos planteos son, de todos modos, muy necesarios: el primero, para reflexionar en torno a la relación entre los docentes, los alumnos y la cultura; el segundo, para hacerlo respecto del cada vez más acuciante y urgente vínculo entre la escuela y el avance arrollador de las tecnologías digitales sobre todos los órdenes de la vida. ¿Cuánto puede tolerar el humanismo propuesto como «resistencia» frente a las tendencias más alienantes del capitalismo tardío a las innovaciones tecnológicas que parecen ser los explosivos plásticos que se depositan en los cimientos de un edificio a demoler? Más aún, ¿cómo operan esas resistencias y esas tecnologías en América Latina, en Argentina, en nuestras tradiciones didácticas, pedagógicas y corporativas?

¿Qué haremos los humanos –latinoamericanos, argentinos– en un escenario de tecnologías poshumanas, munidos de un tipo específico de saber, el saber curricular, hasta ahora muy difícil de reducir a tecnologías digitales al estar mezclado con dimensiones afectivas fluctuantes, caprichosas, que necesariamente requieren atención y cultivo periódico? ¿Qué lugar hay para el componente humano en los mestizajes que va transitando la escuela?

La pandemia habilitó reclamos unánimes por la reapertura de las escuelas, pero el trabajo allí es cada vez más difícil. Los docentes recibimos estocadas en forma de desautorizaciones de las familias que renuncian a su rol adulto y, al mismo tiempo, nos hallamos perdidos en este nuevo paradigma en el que erigirse como «el *profe* copado» parece más importante que trabajar con contenidos que las nuevas generaciones deben aprender. En tanto trabajadores de la cultura formales, públicos, sindicalizados, recibimos los ataques de nuevos movimientos de derecha que nos imputan una lógica adoctrinadora, así como ser agentes defensores del gran pecado mortal de estos tiempos: el gasto fiscal.

En este escenario, la escuela es una esponja que va asimilando nuevas tecnologías (¿qué docente, en los últimos quince años, no ha utilizado internet y paquetes ofimáticos para sus planificaciones?) y nuevas demandas (¿qué docente no se vio atravesado por mil dudas ante la evidencia del abuso intrafamiliar de un alumno?). Tal vez esta sea la «saturación» que parece promover Narodowski: atosigar a la escuela con demandas esquizofrénicas, acusaciones y agresiones, que culminarán con la renuncia por goteo de los docentes. Tal vez el futuro sin escuelas en realidad es con niños, niñas y adolescentes entrando a edificios desiertos preguntando quién les explicará la multiplicación o la organización del Estado. Quién tocará la campana del recreo, quién aportará, diseño curricular en mano, la sorpresa de interpelar, sin quererlo, el futuro dormido que habita en todas las nuevas generaciones.

La supervivencia de la escuela, en el formato que sea, parece estar cifrada en algunos triunfos del pasado que deberíamos revisar. Y más que ser desafiada por el desarrollo tecnológico, tal vez padezca tensiones más urgentes a partir de la agenda de género e interseccional y la herida a las masculinidades tradicionales, por ejemplo, que son algunos de los puntos críticos de las acusaciones de adoctrinamiento.

Finalmente, si la escuela sobrevive, si le asignamos algún valor más que como una chatarra que sigue pudiendo ser reutilizada –como los repuestos artesanales de los autos cubanos de la década de 1950–, tiene que ser pensada en el marco de una reformulación bastante drástica respecto del espacio público. Tal vez lo que

se ha vuelto bastante insostenible es el formato de edificios cerrados, sin verde, sin proyectos ambientales integrales, sin el azul del cielo. Tal vez una escuela del futuro necesite descentrarse de las aglomeraciones urbanas más densas para marchar hacia las periferias con animales y plantas, y reformular el currículum a partir de una nueva relación con la naturaleza y la tecnología por fuera del simple extractivismo y el instrumentalismo ramplón.

El lujo del capitalismo tardío, para las nuevas generaciones, ya no son los palacios sino el olor a pasto, el análisis del canto de los pájaros escuchados en vivo y en directo a través de una tecnología puesta al servicio del conocimiento, y no del consumo desenfrenado. El lujo es una humanidad, más o menos cyborg, pero que se niegue categóricamente a abandonar a las próximas generaciones a la deriva mortal de las amenazas de este siglo. ¿Llegaremos a hacer ese sacrificio?

REFERENCIAS

Albergucci, L. *et al.*

2021 *El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y sus efectos en las prácticas educativas. Los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2021/10/INVESTIGACION-CUALITATIVA-EL-AISLAMIENTO-SOCIAL-PREVENTIVO-Y-OBLIGATORIO-ASPO-Y-SUS-EFECTOS-EN-LAS-PRACTICAS-EDUCATIVAS.pdf> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Arendt, H.

1996 *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.

Becerra, M.

2022 «Conectar Igualdad: volver a vivir», en *Gloria y Loor*, edición digital, Buenos Aires. Disponible en: <gloriayloor.com/conectar-igualdad-volver-a-vivir> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Byung-Chul Han

2012 *La sociedad del cansancio*, Barcelona, Herder.

Castells, M.

1995 *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*, Madrid, Alianza Editorial.

Crary, J.

2015 *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*, Buenos Aires, Paidós.

Dussel, I.

2021 «Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías», en Collet, J. y Grinberg, S. (eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*, Madrid, Ediciones Morata.

Feldfeber, M. *et al.*

2018 *La privatización educativa en Argentina*, Buenos Aires, Ctera.

Feldfeber, M.; Caride, L. y Duhalde, M.

2020 *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción del sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*, Buenos Aires, Ctera.

Fisher, M.

2019 *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?*, Buenos Aires, Caja Negra.

Forbes

2021 «Stopping The Great Teacher Resignation Will Be Education's Big Challenge For 2022», en *Forbes*, Nueva York, 24 de diciembre. Disponible en: <forbes.com/sites/nickmorrison/2021/12/24/stopping-the-great-teacher-resignation-will-be-educations-big-challenge-for-2022/?sh=1b77e97b157c> [consulta: 17 de febrero de 2023].

Morduchowicz, A. y Suasnábar, J.

2023 «Chat GPT y educación: ¿oportunidad, amenaza o desafío?», en *Enfoque Educación*, edición digital. Disponible en: <blogs.iadb.org/educacion/es/chatgpt-educacion> [consulta: 17 de febrero de 2023].

Narodowski, M.

1994 *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.

2016 *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*, Buenos Aires, Debate.

2022a *Futuros sin escuelas,* vol. I, *Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y Pansophia secuestrada*, México, Puertabierta Editores.

2022b «Mariano Narodowski se anima a imaginar la educación sin escuelas», Mariano Narodowski entrevistado por Adriana Balaguer, Buenos Aires, *La Nación*, 20 de agosto. Disponible en: <lanacion.com.ar/ideas/un-ex-ministro-de-educacion-se-anima-a-imaginar-la-educacion-sin-escuelas-nid20082022> [consulta: 17 de febrero de 2023].

New York Times

2022 «Empty Classrooms, Abandoned Kids: Inside America's», en *New York Times*, Nueva York, 18 de noviembre. Disponible en: <nytimes.com/2022/11/18/opinion/teachers-quitting-education-crisis.html> [consulta: 17 de febrero de 2023].

Pineau, P.; Dussel, I., y Caruso, M.

2016 *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

Puiggrós, A. (dir.)

1990 *Historia de la Educación en la Argentina*, tomo 1, *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo*, Buenos Aires, Galerna.

Sadin, É.

2022 *La era del individuo tirano*, Buenos Aires, Caja Negra.

Simons, M. y Masschelein, J.

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Terigi, F.

2007 «Exploración de una idea. En torno a los saberes de lo escolar», en Baquero, R., Diker, G. y Frigero, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

The Guardian

2022 «"Exhausted, broken, at risk of heart attacks": UK head teachers quit as cuts push them to the edge», en *The Guardian*, Londres, 31 de diciembre. Disponible en: <theguardian.com/education/2022/dec/31/heart-attacks-headteachers-uk-quit-cuts?utm_term=Autofeed&CMP=twt_gu&utm_medium&utm_source=Twitter#Echobox=1672499022> [consulta: 17 de febrero de 2023].

Capítulo 8

Posmarxismo, nacionalismo popular y educación

ROBERTO FOLLARI
Universidad Nacional de Cuyo

¿A qué se debió la aparición del posmarxismo? En los años setenta del siglo pasado, el marxismo estaba en auge, ya sea en su versión cuasi estructuralista (Althusser, Poulantzas y, en otro registro, Coletti), o en la historicista, más cercana a la política efectiva (Gramsci, Marcuse, el Che Guevara, Mao). Raro hubiera sido que, en aquel apogeo oceánico de la idea de revolución (ligada a la convicción de un pronto agotamiento y caída del capitalismo), a alguien se le ocurriera que el marxismo podía ser reemplazado o siquiera «corregido», modificado. Sometido a un proceso de «cientifización» como el que pretendía el althusserismo, o a la dudosa pero efectiva insistencia en la primacía de la praxis como criterio de verdad; revoluciones como la cubana o la vietnamita parecían confirmar que la historia marchaba camino al socialismo, y que el marxismo era la teoría orgánica inmanente a esas luchas protagonizadas por los pueblos oprimidos.

Las dictaduras en el Cono Sur del continente americano hicieron salir del sueño: la ilusión revolucionaria empezaba a cerrarse en los países de la región, justamente donde parecía haber estado más encendida. El «Estado de bienestar» se reforzaba a tal punto en Europa que incluso países históricamente retrasados –España es el caso emblemático– recibían dinero de la Comunidad Europea, y ya no contenían grandes bolsones de pobreza, desapareciendo la base social para ejercer el antagonismo político contra el sistema. En Alemania, se hundían pretensiones guerrilleras aisladas como las de la Baader-Meinhof, y lo mismo sucedía con las Brigadas Rojas en un país más desigual, como lo era –y sigue siendo– Italia. La muerte de Aldo Moro certificaba que la derecha no admitiría al comunismo –por más edulcorado en eurocomunismo que estuviera– como parte componente en el gobierno de un país capitalista avanzado, como ya se había mostrado que no se lo aceptaba en uno no-desarrollado, como el Chile de Allende. La mejora económica continua de Europa, a lo que se agregó la caída de la URSS y sus aliados, dejó el camino abierto, en los años noventa, para el avance del neoliberalismo, junto a la globalización como nuevo proceso económico-financiero, a la vez que cultural, con alcance planetario.

Ya no hubo más revoluciones, ni conato de las mismas. En los años noventa, Fukuyama preconizaba el «Estado homogéneo universal», a partir de la declarada

victoria capitalista a escala mundial. La globalización horadaba al trabajo como base de la producción del capital (cada vez más ligado a su valorización exclusivamente financiera), y debilitaba al Estado con la apertura generalizada de las fronteras y las economías, de modo que toda planificación local quedaba irremisiblemente incompleta. Esto implicó, a la vez, el debilitamiento de la política frente a la economía; apareció una especie de asunción de «destino manifiesto» en el avance incontenible del privatismo y de la concentración del capital, con las consiguientes reformas laborales tendientes a eliminar los derechos jubilatorios, e incluso los de estabilidad laboral e indemnización por despido.

En este clima de triunfo capitalista generalizado, el marxismo comenzó a ser advertido como superado y obsoleto por muchos militantes e intelectuales; para otros aparecía, al menos, como «incompleto», en el sentido de que podría servir como teoría crítica para con el capitalismo, pero las herramientas concretas que planteaba para construir una sociedad diferente (el partido revolucionario como vanguardia, la acción revolucionaria como instrumento, la construcción del socialismo como finalidad tras la toma del poder político) habían dejado de resultar plausibles, de modo que ya no se podía seguir aferrados a ellas.

Esta «crisis del marxismo» había comenzado bastante antes: desde finales de los años sesenta del siglo XX, cuando el ahogo por la URSS del intento de «socialismo con rostro humano» en la entonces Checoslovaquia y, luego, cuando los estudiantes habían tomado la delantera por sobre los trabajadores en Estados Unidos y en París, dando lugar a la idea de un nuevo sujeto «cultural» de la revolución en los jóvenes, que asumieron a Marcuse como teórico. A ello se había sumado la crítica al autoritarismo del socialismo soviético, presente en la noción del eurocomunismo que difundió Berlinguer, y también en el humanismo de las izquierdas latinoamericanas influidas por el guevarismo y por la teología de la liberación. De tal manera, la «crisis del marxismo» se venía adobando hacía tiempo, y no es solo fruto de la caída de la URSS: más bien era previa a ella, y luego alcanzó su cénit a partir de lo implicado en la debacle del Muro de Berlín.

Todo esto se combina con la aparición, a nivel cultural, de rasgos posmodernos en la sociedad del capitalismo avanzado, que pronto se generalizaron a nivel global (Jameson, 1991, 2002). La desaparición de las convicciones fuertes, la caída de los grandes relatos preconizada por Lyotard, el neoindividualismo descripto –y apologizado– por Lipovetski, mostraron rasgos en la conformación de la subjetividad que resultaban novedosos. Ya se estaba en «el imperio de lo efímero» (Lipovetski, 1990) y en tiempos de post-moral o «ética indolora». No había más disposición al sacrificio, a la paciente espera de la revolución, al seguimiento de los elenfantiásicos ritmos de la historia estructural. En esta remisión de cada persona a su mundo y su interés estrictamente personales, se diluía el compromiso ideológico con lo colectivo, desaparecía el suelo cultural que había hecho posible por tanto tiempo la inscripción ética de amplios sectores sociales en la idea de una lucha anticapitalista de largo alcance histórico. En épocas de «lo quiero ya», la promesa de la revolución se volvió remota y abstracta. Y los tiempos llevaron a las nuevas generaciones, más fascinadas con las pantallas que con los ideales, a dedicar sus horas a aquellos placeres que les resultaran accesibles, así como a los viajes, a la sexualidad ahora permitida y al descompromiso, el cual garantizaba no sufrir por las pérdidas en los vínculos interpersonales.

POSMARXISMO: ¿ADAPTACIÓN A LOS TIEMPOS O ABDICACIÓN DE LOS FINES?

Hay quienes han abominado del posmarxismo en nombre de las modalidades clásicas de la crítica anticapitalista y las luchas consiguientes en nombre del socialismo: Meiksins Wood (2013) ha sido una de esas voces . La idea es –en estos casos– que el posmarxismo sirve a desdibujar la necesidad de enfrentar *in toto* a las condiciones del modo de producción capitalista, a la vez que –por ello mismo– no plantea condiciones revolucionarias para atacarlo desde el punto de vista de la práctica política. Ello es percibido como una abdicación en relación a las banderas históricas de las luchas obreras, acompañada, además, por el abandono del materialismo, y por ello con una renuncia a lo económico como base de entendimiento de las condiciones de lo cultural y lo político, espacios que resultarían ininteligibles sin ese análisis económico exigido por una lectura materialista clásica.

Tales lecturas han sido confrontadas por autores posmarxistas, como lo es, en forma paradigmática, Laclau (1986). Para estos pensadores, el materialismo no sería más que un modo de *esencialismo*: suponer que en cualesquiera condiciones siempre lo económico es determinante en relación con lo político, a la vez que entender que lo político carece de suficiente eficacia propia como para depender de un factor externo como es la organización de lo económico.

En la Europa posmoderna, Laclau apeló a superar la idea de *fundamento*. Habría un alto grado de indeterminismo en los procesos sociales; la sociedad no sería nunca «completable», los factores sociales no se asociarían siempre del mismo modo ni en el mismo orden. Epistemologías como las de Prigogine venían a apoyar este tipo de posturas. Si así fuera, sostener la idea de que lo económico es siempre la «determinación en última instancia» de lo político sería obturar la visibilidad de la política en su alto grado de contingencialidad, en la apertura a la novedad y a la acción que ella misma ofrece más allá de los determinismos estructurales.

Esto planteaba Laclau, por ejemplo, en *Emancipación y diferencia* (1996). Cierto es que en ese momento el bloque en el poder a nivel mundial se solidificaba, y el autor argentino hallaba máxima incondicionalidad para la política, justo cuando ésta más aparecía ocluida por las condiciones –precisamente económicas, en lo principal– establecidas por la globalización. No se veía apertura por ninguna parte, a nivel planetario, tras la caída de la URSS; y la tímida apuesta que parecía haber en Laclau por la socialdemocracia como vía posible para un enfrentamiento al neoliberalismo en auge, resultaba frágil e insuficiente.

Es que, caídos los comunismos, ya desde el auge económico de la Europa de los años ochenta, y más todavía con la desaparición de la URSS, solamente la socialdemocracia aparecía –dentro de los regímenes parlamentario-electorales, que eran los únicos viables para Europa– como una posible alternativa. Pero se trataba, en realidad, de una socialdemocracia ilusoria, ya no aquella que había existido cuando el auge del Estado de bienestar de las décadas del sesenta y setenta. Luego, la composición del capital hacia lo financiero y la fuerte tendencia a la centralización de la ganancia acabaron con las posibilidades relativamente

accesibles de producir una fuerte redistribución de la renta desde el Estado en cada uno de los países. A su vez, la globalización debilitó a ese Estado. Y ocurrió que la socialdemocracia no encontró los instrumentos como para concentrar el poder político suficiente para doblegar las nuevas condiciones de acumulación del capital. De tal manera, sus recetas se fueron volviendo secreta y gradualmente perimidas: hacer lo que se hacía antes ya no permitía obtener los mismos resultados de redistribución. Y no había nuevos repertorios para promover dichos resultados. Con lo cual, al poco tiempo, la socialdemocracia se fue transformando en una cara más de las políticas neoliberales (con leves retoques, generalmente en el plano de lo cultural) que no modificaron su tendencia más general. Una imagen muy elocuente de esa decadencia socialdemócrata es la del dirigente español Felipe González: de oponerse a la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), pasó a tener que aceptarla cuando presidió su país; finalmente, se convirtió ya no en el presidente de las esperanzas post-dictatoriales después del final de Franco, sino en el lobbista sistemático de las grandes empresas ibéricas en Latinoamérica, un gerente abierto del gran capital sin remisión alguna a su pasado socialista.

Todo ello debilitaba la posición de Laclau, la cual aparecía conceptualmente muy interesante al ligarse con el posestructuralismo en boga, pero se revelaba insuficiente en la propuesta propiamente política: la radicalidad de la teoría se evaporaba en la levedad de la postura interna al sistema político dominado por el gran capital. De tal manera, su renuncia a una revolución que, en los hechos, efectivamente había dejado de darse, pero que en la teoría no dejaba de ser sostenida (Follari, 2022), no lograba engarzar en una alternativa que pudiera significar un reto eficaz al sistema sociopolítico imperante. Y, en algún sentido, su insistencia en la radical contingencia parecía darse de bruces contra una realidad en la que la política aparecía empantanada en la imposibilidad de hallar alternativas viables a la disfrazada –pero efectiva– dictadura del capital de los años noventa. Mucha teoría sobre la creatividad de lo político, poca creatividad en curso para encontrar alternativas reales.

Es en este sentido que el populismo (es decir, su revivificación como posibilidad de ejercicio de gobiernos populares) surgido de nuevo en Latinoamérica, inicialmente de la sorprendente iniciativa de un militar como Chávez, situó a Laclau en un lugar muy diferente. Por una parte, lo puso en nueva continuidad con su formación política inicial en la Argentina, de la mano del partido de Jorge Abelardo Ramos (que sostenía un marxismo que apoyaba al peronismo como espacio en el cual la clase obrera hallaba su identidad y ejercía su práctica mayoritaria). Laclau había tenido que interrumpir su relación con ese legado, retomada, para que luego se perdiera, en un trabajo que alcanzó amplio reconocimiento (1978). Tras la publicación del mismo y el debate al cual dio lugar, la huella del populismo se había diluido en el autor rioplatense, en la medida en que el populismo había dejado de ser una opción «en estado práctico» para los intereses populares (en el caso argentino, el peronismo fue la bandera en nombre de la cual Menem había ejercido el neoliberalismo privatista desde el gobierno entre 1989 y 1999).

Por otro lado, Laclau halló ahora una posibilidad política concreta en continuidad con sus posiciones teóricas. No solo eso: tal posibilidad se dio en su Lati-

noamérica natal, lo cual le permitió familiarizarse con las experiencias que allí se fueron dando (singularmente, con la de Argentina, secundariamente con otras, como la de Ecuador), retornar a su subcontinente inicial de manera casi continua en los últimos años de su vida y –sobre todo– mostrar que su teoría *desfundamentada* de ningún modo podía ser entendida como desvaída o vacilante. Así, ligó sus nociones tomadas de Lacan y Derrida –principalmente del primero– a una opción política efectiva, pero, además, no a cualquiera: a aquella que, en ese momento, se constituyó –según las afirmaciones de varios funcionarios estadounidenses de alto rango– en la que el país centro del imperialismo tomaría como su máximo reto y su rival privilegiado; pues nada menos que de esto se trató, cuando se trató de confrontar con el populismo.

POPULISMO DESFUNDAMENTADO

Convengamos que el peronismo histórico estuvo, en sus sostenes doctrinarios, a años luz de lo que pueda ser la desfundamentación posmoderna: entre otras cosas, porque se dio en plena modernidad, y en momentos en que procesos como los del culto a la personalidad estaban todavía en auge, plasmándose, de modos muy diferentes, en figuras como Mussolini, Hitler, Mao o Stalin, y por cierto también, en alguna medida, en figuras históricas del populismo latinoamericano (el propio Perón, Getulio Vargas, Paz Estenssoro, Velasco Ibarra, entre otros).

La relectura que hizo Laclau del populismo –centrada en el peronismo– no deja de ser tan original como legítima, dado que todo proceso puede ser resignificado, y nada garantiza que la forma en que es interpretado por quienes lo protagonizan resulte en la interpretación más convincente. Pero, de cualquier modo, no resulta trivial el hecho de que la teoría propuesta por Laclau nada tiene que ver con aquella manera en la cual el peronismo –sin dudas su caso favorito– se entendió a sí mismo, especialmente durante su primer momento histórico, desde su surgimiento en 1943, con la llegada al gobierno en 1945, hasta ser derrocado por un golpe de Estado en 1955.

Esta autocomprensión peronista puede ser rastreada en diferentes textos, pero sin dudas uno de los principales es *La comunidad organizada* (Perón, 2006): una ponencia leída por el entonces presidente Perón en el Congreso Internacional de Filosofía realizado en Mendoza (más específicamente, en la Universidad Nacional de Cuyo) en 1949, evento que fuera un hito histórico para la filosofía en la Argentina y en toda la región. Dicho texto concita, en su brevedad, las principales tesis doctrinarias que definen al peronismo.

Es notoria, allí, la preferencia del líder argentino por lo social en relación a lo político, a la hora de la representación: con el tiempo, Perón hablaría de «partidocracia» para referirse a los partidos políticos, de un modo notoriamente despectivo. De tal manera, aparece muy claro que se aboga porque sindicatos de trabajadores y centrales empresariales estén directamente representadas ante el Estado, a los fines de evitar una especie de pérdida de genuinidad de la representación, que tiene lugar cuando se pasa de representar lo social directamente a hacerlo en el plano de lo político.

Es que, a su vez, el campo de la política es advertido como de conflicto innecesario, como de artificiosa división entre ciudadanos que de otro modo podrían converger. La idea que se expresa sobre lo social es altamente corporativa: cada sector debe sostener sus intereses, y el Estado obrará, a su vez, como árbitro, por encima de las parcialidades.

Se trata de una percepción *organicista* de la sociedad, que tiende a pensar a sus partes en relación constitutiva con el conjunto. Así, cada sector es necesario a los demás, y los demás lo son para dicho sector: esto conlleva una idea de la sociedad tendiente a la armonización de los intereses, en vez de a la conflictividad entre clases, propuesta desde el marxismo, o a la segmentación individualista atomizante, que surge del liberalismo.

La función *preventiva* que el peronismo tendría frente a lo que desde Occidente, por entonces, se planteaba –en las esferas gubernamentales y de seguridad– como «la amenaza comunista», estaba señalada con claridad, y también fue subrayada en algunos discursos por Perón en aquella primera década de gobierno. Sobre todo cuando debía comunicarse con empresarios, y ante la habitual resistencia de estos a ofrecer mejoras para los sectores populares, que para el peronismo resultaban irrenunciables, la apelación del dirigente se hizo bastante habitual, en el sentido de indicarles que les era mejor resignar una parte de sus ganancias con gobiernos como el peronista, que tener que renunciar a todas sus propiedades de manera abrupta y definitiva, como les podría ocurrir si el comunismo soviético llegara a extenderse en el espacio argentino.

El peronismo planteaba entonces su conocida *tercera posición*, que lo era en el sentido geopolítico, y también en el ideológico. En el primero, se trataba de tomar distancia respecto tanto de los Estados Unidos como de la Unión Soviética, que lideraban los dos grandes polos de poder mundial. Argentina abogaba por una posición ajena a ambos sectores, la cual se vio reflejada durante un tiempo en el Movimiento de los Países No Alineados, cuya eficacia fue fuerte en los años sesenta y setenta, para ir apagándose posteriormente.

Desde lo ideológico, lo que se afirmaba es que el peronismo no quería ser parte del capitalismo individualista, así como tampoco del colectivismo despersonalizante con el cual se identificaba al marxismo. El rechazo del liberalismo y del marxismo era explícito en ambos casos (y se expresaba, por ejemplo, en el estribillo «¡Ni yanquis ni marxistas, peronistas!» que se cantaba por entonces, y que en los años setenta fue retomado por los sectores de la derecha del movimiento peronista para enfrentar a los sectores de izquierda), y el peronismo construía su especificidad con la insistencia en que aquello de «humanista y cristiano» definiría a su movimiento.

Lo de «humanista» remite a filosofías diversas, pero, en todo caso, cercanas a la cuestión del sentido. Hacia los años setenta, es cierto que Foucault culpó al humanismo de no pocos de los males que afectaban a la humanidad (Caruso, 1969), y es notorio que este autor se oponía a una amplia gama de filosofías que habían establecido alguna relación entre intencionalidad del sujeto y resultado de la acción de dicho sujeto. La fenomenología husserliana era un claro ejemplo al respecto, y estaba muy vigente en tiempos del primer peronismo; incluso la interpretación ontologizante que de ella hacía Heidegger –antimoderna y anti-

subjetiva– a menudo era leída, en ese tiempo, como una continuidad con el humanismo, a pesar del conocido texto del autor alemán en contra de ello, y de la conocida disparidad con Sartre.

De modo que el humanismo no solamente hallaba, en esa época, una buena recepción como expresión política convocante, sino también como posición filosófica reconocida. A ello se agregaba, y para nada en un lugar secundario, la cuestión de ser un movimiento «cristiano»; lo cual, en un país con escasa tradición en el protestantismo como es la Argentina, era casi sinónimo de decir «católico».

Y vaya si ello se hizo notorio en las políticas del peronismo que, durante el gobierno iniciado en 1945, se habilitaron clases de religión en las escuelas, como parte del plan de estudios de los establecimientos estatales. Y, muy diferente a lo que pudiera haber sucedido en posteriores tiempos de ecumenismo como son los años setenta, o de pluralismo, como en los de inicios del siglo XXI, «religión» era «religión católica» y no otra u otras.

Lo religioso se hallaba presente en el doble rechazo: liberalismo y marxismo como enemigos del verdadero programa de humanización. El liberalismo, como aquello detestado por la Iglesia a partir de que fue la ideología en cuyo nombre esa institución perdió el control político de las sociedades que tuvo hasta los albores de la modernidad. De tal modo, el catolicismo, por más que luego en los hechos se haya aliado múltiples veces al liberalismo a la hora de enfrentar a las izquierdas, no tiene ninguna simpatía última por los liberales. Asumido, además, el que estos suelen ser «librepensadores» y a menudo ateos (o cuanto menos, no practicantes de la religión), queda claro lo lejos que se encuentra la posición peronista del liberalismo, tanto en sus versiones económicas como propiamente políticas.

La apelación cristiana no es, entonces, un slogan de ocasión: es constitutiva de la doctrina del peronismo, que así se sentía consustanciado con las creencias mayoritarias de la población argentina. A la vez, no cuesta advertir las enormes analogías –generalmente no explícitas– entre la doctrina justicialista y la doctrina social de la Iglesia, surgida ésta a finales del siglo XIX con la encíclica *Rerum Novarum*. Se trata, en ambos casos, de regular con la participación del Estado el conflicto entre patronales y trabajadores, a los fines de garantizar el pacto social de convivencia y evitar así la abierta lucha de clases, rechazada sin ambages desde el pacifismo eclesial.

Ahora bien, la reinterpretación laclausiana del populismo surge de la aparición del chavismo y luego del kirchnerismo, si bien se hace en continuidad/torsión relativa respecto de lo que, como autor, ya venía desarrollando. En este sentido, se mantiene la noción de lo desfundamentado y lo contingencial, que se aplican a este objeto de análisis que es el populismo; el cual no era nuevo para Laclau, pero había sido dejado atrás hacía ya mucho tiempo.

A su vez, el objeto de análisis «populismo» se hace de amplia cobertura; remite, a la vez, a los casos históricos iniciales de los años cuarenta y cincuenta en Latinoamérica y a los nuevos, propios de lo que Chávez bautizó como «socialismo del siglo XXI» (además de diversos casos europeos analizados circunstancialmente). De tal modo, se incluían fenómenos que, por el cambio de época, tuvieron considerables diferencias entre sí (desde el peronismo de 1945-1955 al

kirchnerismo de 2003-2015), al mismo tiempo que se abarcaban las variantes que pudiera haber entre las diversas experiencias que, contemporáneamente, se dieron en Latinoamérica, como los casos del chavismo, de Correa en Ecuador, de los Kirchner en la Argentina y de Evo Morales en Bolivia.

TODOS LOS FUEGOS EL FUEGO

Con tanta escasa originalidad como falta de conocimiento de la tradición filosófica, es un lugar común en las ciencias sociales denigrar la noción de «populismo», clamando que no se trata de un objeto unívoco, sino de casos diferentes entre sí. Incluso politólogos de producción muy interesante, repiten esta afirmación.[1] Como suele saberse, la discusión entre nominalistas y realistas ya se había dado en el medioevo, y el «mundo de las ideas» platónico –cinco siglos antes de Cristo– es una respuesta a esta cuestión: justificar la diversidad de los casos que entran dentro de un concepto.

Si para cada objeto se requiriera una palabra, el lenguaje sería imposible. La nominación, entonces, apela a las *clases lógicas*: las sillas, las mesas, los perros. ¿Será absurdo llamar «perro» a un perro, si los hay tan diferentes entre sí como un dóberman y un caniche? ¿Todas las mesas se parecen entre sí? ¿O no es que las hay de un solo pie, otras de dos sostenes, o de cuatro patas? Con el ingenuo razonamiento de que los populismos no se parecen lo suficiente entre sí, parece creerse que los conceptos son para lo contrario de lo que existen: están para sintetizar en un solo vocablo/clase un amplio número de ejemplares diferentes.

De tal modo, poco se dice al señalar que los populismos son diferentes entre sí: si fueran iguales, habría que pensar que la historia está enferma y encierra una extraña tendencia a la repetición y la homogeneidad. Pero habrá que pensar, a la vez, que los *prestigios relativos* que se asignan a los conceptos intervienen, sin duda, en este caso –seguramente por fuera de la voluntad de los protagonistas– cuando se escandalizan con el populismo pero, por ejemplo, no con el *socialismo*. La egregia figura de Marx en los anaqueles de las bibliotecas parece que impide advertir que el socialismo de Sánchez (quien preside España, ahora en los comienzos de 2023) no se parece demasiado al de Mao, ni al de Stalin, ni al de Pol Pot, ni al de Fidel Castro, ni al proclamado por Rosa Luxemburgo. Ni siquiera al de Willy Brandt, o al de Mitterrand, también socialdemócratas. ¿Será que hay que eliminar la noción de «socialismo»? ¿Será que es demasiado equívoca, demasiado amplia, demasiado grosera? En Argentina abarca desde los miembros del Partido Socialista que gobernó Santa Fe y está ahora en alianza con Propuesta Republicana (PRO) en esa provincia (es decir, con la derecha neoliberal pura y dura), hasta los trotskistas del Poder Obrero. Si es por variedad, convengamos que la de los populismos es pálida y escasa comparada a la de esa venerable tradición que se identifica en el socialismo.

1. Véase la exposición «Polémica sobre populismo y lo popular» del 29 de marzo de 2022 a cargo de Benjamín Arditi. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=-V6Oz9AKoWk

Con lo cual, resulta evidente lo que es un conocido efecto sociológico: a veces los conceptos se desprestigian no por sí mismos, sino por los referentes que ellos mentan. Y, como en la Gran Tradición del pensamiento social el populismo no ha sido parte constitutiva, el rechazo intelectual hacia ese fenómeno *rupestre*, no puede dejar de operar para que se piense que no solo los populismos políticos son *impuros*, sino que lo es también su concepto, el pensamiento que pueda ligarse a los mismos.

Es que precisamente ése fue un aspecto principal del legado de Laclau al populismo. Se trató de reivindicarlo como objeto de teoría, de mostrarlo como digno de análisis, ya que el prejuicio a su respecto ha sido tan fuerte (lo plebeyo del populismo siempre ha repugnado a un sector mayoritario de los intelectuales), que poca teoría se había construido al respecto que no fuera de la amplia gama de posiciones despectivas y rechazantes, largamente diversificada entre sectores de la derecha ideológica y del marxismo como sus dos fuentes principales.

Laclau dignificó al populismo al considerarlo –y hacerlo– digno de una teoría compleja y formalizada, amén de darle un lugar en una discusión internacional donde jamás había dejado de tener roles marginales. De tal modo, su obra señera (Laclau, 2008) cumplió un papel explicativo del fenómeno del cual trató de dar cuenta, pero a la vez tuvo un rol propiamente factual, «performativo», según la concepción de Austin: actuó en los hechos una percepción respetuosa del fenómeno que se empezaba a desplegar en América del Sur en aquel momento, y que rápidamente ganó la atención planetaria, al constituirse en la única resistencia gubernamental activa al avance neoliberal (si es que se exceptúan los casos singulares –y no exentos de problemas– de Cuba y Corea del Norte, más lo que sucede con China, esa curiosa sociedad donde la planificación estatal se combina con modalidades acendradas de desigualdad social y ejercicio económico de mercado).

El autor ayudó a volver respetable al populismo en los círculos académicos, aunque por supuesto lo suyo no deje de ser un aporte importante pero aislado: mayoritariamente, la catarata de rechazos al populismo continúa, dado que habría que destacar en qué medida el mismo invierte la lógica idealista en la cual mayoritariamente el pensamiento occidental descansa; más aún entre quienes somos profesionales de las ideas, como es el caso de los intelectuales. Platónicos prácticos –sin que la mayoría conozcamos gran cosa de Platón (Follari, 2008)–, tendemos a poner la teoría como principio ordenador previo a cualquier fenómeno que aparezca en nuestra consideración.

El materialismo plantea formalmente lo contrario, pero no siempre los formalmente materialistas lo son efectivamente. Así las cosas, sucede que algunos autores de formación marxista (Lukács, 1969) muestran sobradamente cómo las condiciones que se expresan incluso en la autoría individual de un texto están socialmente construidas, de modo que las condiciones de posibilidad del pensamiento están inscriptas en las condiciones previas del mundo material de las prácticas. Entonces, incluso la abstracción en el plano del concepto es resultado de la abstracción de la economía real, como planteara en su momento Sohn Rethel (1979). De tal manera, hay una primacía ontológica de la realidad por sobre el concepto, lo que muchos solemos recitar a la hora de proferir ideas, pero rara

vez nos atraviesa como un «sentido práctico» que realmente se nos hubiera impuesto, y tuviéramos suficientemente introyectado.

En este contexto, el rechazo al populismo puede provenir de sus límites difusos, su plebeyismo o su lejanía de los logros soñados por las revoluciones sociales; pero a la vez, sin dudas deviene también de que se trata de un fenómeno que no deriva de una teoría previa, que no consiste en la aplicación de lo que alguien ha teorizado anteriormente.

Y esto sucedió claramente en el caso de Laclau. La suya no es la teoría que «dirige» a los gobernantes populistas: los populismos del siglo XXI tuvieron que hacer su camino al andar, no tenían ideología predefinida sistemáticamente, ni programas altamente formalizados y cristalizados. Los gobiernos populistas precedieron a la teoría que los interpretó. Y ello no es poco: implica pensar el enorme esfuerzo histórico que significó inventar sobre la marcha los pasos a llevar adelante, sin un modelo claramente predeterminado. Si se agrega a ello el auge neoliberal al que debieron responder, y la resistencia brutal que se les opuso en lo geopolítico, lo mediático y lo empresarial, no cabe más que admirar lo que fue una obra de alta complejidad a través de la cual, además –como luego señalara Laclau–, configuraron al pueblo en el acto mismo de invocarlo. No había movimientos previos constituidos, aunque por supuesto sí condiciones dadas: pero no había chavismo antes de Chávez, ni correísmo antes de Correa, ni kirchnerismo previo a Néstor y Cristina Kirchner en la Argentina.

LA TENDENCIA REVOLUCIONARIA DE LOS AÑOS SETENTA: ANTECEDENTE DEL KIRCHNERISMO

No sabemos si Laclau simpatizó con la llamada «Tendencia Revolucionaria» del peronismo, que existiera y se desarrollara en los años setenta del siglo XX; lo cierto es que, para entonces, él ya no estaba en la Argentina, además de que el Frente de Izquierda Popular (FIP), el partido de Abelardo Ramos al que había pertenecido antes de dejar el país, sostuvo una posición que se acercaba más a la aceptación de la postura y la conducción de Perón que a la línea que impulsaron los partidarios de la Tendencia.

Aquí también es la realidad política la que ha tenido primacía sobre la teoría: la izquierda ideológica llegó al populismo argentino a través de Néstor y Cristina Kirchner, que habían sido militantes de la Juventud Peronista (JP) en la ciudad de La Plata en los años setenta (Amato *et al.*, 2012). Su irrupción no fue una producción de la teoría, sino un efecto de la política.

Siempre hubo un sector de izquierda en el peronismo histórico: figuras en un comienzo externas al movimiento, como Rodolfo Puiggrós, o dirigentes del mismo peronismo, como John William Cooke. Con ellos tendieron a converger, sobre todo en tiempos posteriores al golpe que derrocó al peronismo en 1955, los dirigentes combativos, como los de la familia Lizazo o el sindicalista Andrés Framini. Lo cierto es que la llamada Tendencia no fue una especie de novedad absoluta en aquel movimiento de origen cristiano que rechazaba el enfrentamiento de clases: los avatares de la lucha social que surgían de las mejoras que implicó

para los trabajadores el peronismo conllevaron conflictos y beligerancias, y en esa tesitura hubo sectores del movimiento que se fueron radicalizando.

La tendencia revolucionaria de los años setenta logró sintetizar en una forma orgánica esta diversidad de posiciones y de actores a través de la dirección de la Juventud Peronista. Ésta, bajo la dirección formal de Rodolfo Galimberti (Larraquy y Caballero, 2002) cobijó, incluso, a sectores que para nada eran jóvenes: tanto, que en 1973 se incluyeron los gobiernos de algunas de las principales provincias del país (el gobernador Obregón Cano en Córdoba, el gobernador Bidegain en la Provincia de Buenos Aires, el gobernador Martínez Baca en Mendoza).

La Tendencia había incluido al peronismo de base, pero esta organización se asumía autónoma en relación al movimiento que estaba bajo la conducción de Perón: es decir, se planteaban como no conducidos por el líder. En cambio, la JP se entendía como parte orgánica del movimiento a través de la conducción de la Juventud en sus diferentes espacios (universitario, territorial, villero, sindical), y se asociaba a lo que Perón había llamado «formaciones especiales», que confluyeron hacia su unificación bajo el nombre de la inicialmente más numerosa Montoneros.

No viene a cuento diseccionar aquí la tensión que se creó a partir de que Perón regresó al país, y ya no fue posible sostener en su nombre una política combativo-revolucionaria que contrastaba con la del propio líder (Verón y Sigal, 1986): «Que nadie se llame a engaño: somos lo que las veinte verdades peronistas dicen», sentenció luego de los violentos hechos que se dieron en Ezeiza, donde el palco estuvo hegemonizado por la derecha del movimiento. De tal manera, dejaba claro que no se había «corrido hacia la izquierda» de su posicionamiento de los años cincuenta, o que, si lo había hecho, había sido solo momentáneamente y por una necesidad táctica.

Lo cierto es que la Tendencia, que «discutiría» con el líder en la plaza el 1º de mayo de 1974, fue un intento por imaginar un peronismo de izquierda, un peronismo que hiciera la revolución socialista. Sin dudas que no era la opción de Perón. Los jóvenes que luego conformarían el matrimonio Kirchner formaron parte de esa experiencia, si bien se alejaron del sector más radicalizado cuando este se enfrentó abiertamente con el líder. Pero sin dudas que está allí parte del legado de lo que constituyó al kirchnerismo: la combinación del movimiento popular de masas con una concepción claramente progresista de los derechos sociales y de la organización popular.

LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL KIRCHNERISMO

Más adelante retomaremos qué es lo que la teoría sobre el populismo, en su versión más acabada (la de Laclau), decía sobre la educación: nada decía, en verdad. Una teoría política general como es la que Laclau inaugurara y siguieran muchas figuras en Latinoamérica y el sur europeo (Aboy Carlés, Biglieri y Perelló, Alemán, Melo, Barros, Cadahia, Panizza, Stoessel, Errejón y Retamozo, entre otros y otras) no suele detallar sus efectos hacia campos específicos que, por otra parte, exigen una pericia profesional singular para poder ser abarcados. De tal manera,

para el populismo, nada estaba escrito sobre educación que no fuera la idea general de llegar a los sectores populares, y de asumirlos como sujetos de derechos también en lo que hace a esta área de la gestión estatal.

Cabe hacer mención a dos o tres puntos importantes que la gestión bolivariana, en tiempos de Hugo Chávez, supo desarrollar en Venezuela. Por una parte, la lucha contra el analfabetismo, que implicara una verdadera «cruzada» en aquel país (esta es la denominación que recibió la tarea realizada en la Nicaragua sandinista posterior a 1979). Fue una de las misiones estratégicas que el líder venezolano lanzó a comienzos de su mandato, e implicó un gran esfuerzo nacional en aras de reducir al mínimo –ya que sería imposible eliminarlo en términos absolutos– al analfabetismo, que asolaba a un importante sector de la población del país caribeño. Sin dudas, cualquier gobierno con intencionalidad popular debía asumir esa responsabilidad. En el caso argentino, no existió ninguna acción de escala parecida en relación al analfabetismo, dado que el mismo no tenía un desarrollo importante dentro del país, que históricamente contó con una sólida estructura en su sistema educativo.

Otro punto importante fue el cambio curricular en la educación primaria, quitándose en algún momento las asignaturas para cambiarlas por áreas temáticas: es una decisión que suele tomarse pensando que la realidad no está fragmentada como lo está el conocimiento, y que si se quiere que este intervenga sobre la realidad, debe evitarse reproducir esa división disciplinar establecida. Hemos criticado ese supuesto de «superación de lo disciplinar», dado que plantea problemas epistemológicos nada menores: la teoría no reproduce la «unidad» que pudiera predicarse respecto de la realidad (Follari, 1982). En este sentido, orientar el conocimiento hacia la práctica, no debiera implicar desorganizar las síntesis explicativas que están provistas por las teorías, y que se ubican habitualmente como partes de disciplinas establecidas.

En todo caso, los textos que han estudiado las políticas educativas del kirchnerismo (Hillert, 2015; Terigi, 2016; Perczyk, 2021) no ponen el acento en los cambios curriculares. Es evidente que el fuerte de la política educativa plasmada en la Argentina entre 2003 y 2015 estuvo en la capacidad para regular el sistema a través de un paquete de leyes; para mejorar claramente el presupuesto educativo, así como los salarios de docentes y trabajadores de la educación en general y para aumentar la cobertura, disminuyendo la repitencia, el abandono y la sobreedad. Pero no hubo grandes avances en lo que hace a lo propiamente pedagógico (tal es el caso de los cambios curriculares), lo cual es llamativo, si se tiene en cuenta que el peronismo ha implicado siempre una lectura de la historia y la cultura nacionales que resulta alternativa a la que el liberalismo transformó en hegemónica.

Otro logro de la política educativa venezolana de la época fue la construcción del sistema de universidades bolivarianas, las que fueron totalmente nuevas respecto del sistema previamente existente, y se derramaron generosamente por la amplia geografía del país. De este modo, hubo una diversificación territorial notable, que superó el tradicional anclaje de las instituciones universitarias en las principales ciudades (casi siempre grandes) de un territorio nacional determinado.

Pero ello implicó una especie de «doble sistema», pues el nuevo se disoció

claramente del anterior y «tradicional», el cual, además, de alguna manera fue postergado, en tanto se lo asoció política e ideológicamente a la reacción antipopular contraria al gobierno. De tal manera, en lo político se constituyó un nuevo frente de apoyo con docentes y estudiantes mayoritaria –pero no unánimemente– afines al gobierno populista, pero se dejó poco guarnecida a una amplia gama de actores que permanecieron en el sistema universitario previo, y que se vieron a sí mismos un tanto relegados en relación con las condiciones que se ofrecía a las nuevas universidades bolivarianas. Sin dudas que ello resultó problemático, pues el sistema universitario más consolidado tuvo menos apoyo político y presupuestario, y se fue radicalizando contra el gobierno chavista.

En la Argentina, no hubo un sistema nuevo de universidades, aunque sí fueron creadas diecisiete en el período, un número apreciable e importante. Esto contribuyó a la descentralización del sistema y a la democratización del acceso, pero se debe aclarar que esto pocas veces respondió a una condición de planeamiento estratégico y ordenamiento según previsiones definidas. En nuestro país, la creación de universidades ha sido uno de los sistemas de intercambio de favores políticos más establecidos: de tal modo, se dan situaciones que no son fáciles de justificar. Hoy la provincia de San Luis, con una entre cuarta y quinta parte de población que la de su vecina Mendoza, cuenta con tres universidades nacionales (de San Luis, de Villa Mercedes, de Comechingones), mientras que Mendoza tiene solamente una (de Cuyo), y una sede o facultad de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Córdoba, con diez veces la población de San Luis, tiene igual cantidad de universidades nacionales que ésta, más una sede de la UTN. Notoriamente, hay aspectos que revisar en cuanto a los criterios que llevan a la creación de nuevas universidades en la Argentina.

DE LEYES Y PRESUPUESTOS

En 2003, Néstor Kirchner inició su mandato a todo vapor con una acción inmediata muchas veces relatada por Daniel Filmus, quien fuera su primer ministro de Educación. Se trata del famoso viaje que el nuevo presidente realizó a la ciudad de Paraná. El gesto tuvo un sentido fundacional, pues se estaba realizando allí una huelga docente que llevaba ya varios meses. Filmus recibió la orden de cumplimentar con la demanda docente, pero, en tanto la misma implicaba una fuerte erogación, consultó de nuevo con el presidente en flamante ejercicio. Este le dijo que comprometiera la inversión necesaria, y entonces el ministro le preguntó qué podría opinar su par de Economía. Kirchner le recordó que él era el presidente y, por tanto, quien tomaba las decisiones desde la conducción del Estado.

Sin dudas, ésta decisión inicial marcó claramente el sesgo popular que el nuevo gobierno decidió tomar, a la vez que señaló al campo educativo como un espacio privilegiado de ejercicio de la acción reivindicativa que venía a instalar.

Al poco tiempo, el nuevo gobierno sancionó la Ley de Garantía del Salario Docente, en la que, de manera urgente, se resolvía asignando un mínimo insoslayable para dicho estipendio en todo el país (a pesar de que las escuelas dependieran

de los ministerios provinciales), mientras que, por otro lado, se proponía un umbral de ciento ochenta días de clase en todos los niveles del sistema, como una especie de contraprestación necesaria hacia el conjunto de la sociedad.

El kirchnerismo fue pródigo en la sanción de leyes que redefinieron fuertemente el funcionamiento del sistema educativo. En relación a esto, es de destacar el nítido sentido fundacionalista que los populismos del siglo XXI han tenido en la región. Tanto en Venezuela como en Bolivia y Ecuador, han dado lugar a una nueva institucionalidad a través de la sanción de una nueva constitución en cada uno de estos países. Ha sido, en esos diversos procesos, un modo de dejar clara la impronta renovadora de estos gobiernos en cuanto capaces de abrirse hacia futuros diferentes, con un amplio protagonismo popular.

Esa renovación institucional por la vía de una nueva constitución, no se dio en el caso de la Argentina. Ello hizo pensar, inclusive, que el impulso renovador en el caso del país sureño era menos radicalizado que el de los tres previamente nombrados. Sin embargo, quizás ello operaba en cuanto al horizonte de las expectativas de cambio (en Argentina no se habló de «socialismo» a secas, ni de «socialismo del siglo XXI»), pero no tanto en el plano de las realizaciones operativas, dentro del cual las restricciones objetivas que para una reforma estructural existen dentro del sistema político imperante (parlamentario, pluralista, con elecciones abiertas y periódicas) llevaron luego de un tiempo a que la expresión misma «socialismo del siglo XXI» desapareciera del discurso oficial, tanto en el inicial caso venezolano, como en el posterior de Ecuador.

Lo cierto es que, a falta de cambio constitucional, en el populismo argentino la voluntad de refundación jurídica se dio a través de leyes diversas, que se fueron sancionando durante diferentes momentos del ciclo de doce años de kirchnerismo en el gobierno.

Generó extrañeza que no hubiese una nueva Ley de Educación Superior (en los hechos, rigió una ley universitaria, con leves agregados para los institutos terciarios, proveniente de los tiempos de Menem); si bien hubo una modificación legislativa por la cual se garantizó el ingreso abierto en todas las universidades, además de la estricta observancia de la gratuidad de los estudios universitarios (reforma impulsada en 2015 por la entonces diputada nacional Adriana Puiggrós).

Uno de los puntos a los que se hace poca referencia en la bibliografía sobre estos años, es la modificación de las condiciones de la jubilación docente. Esto se dio para todos los niveles del sistema, incluso el universitario. Hasta hubo una oferta del gobierno de Néstor Kirchner para bajar la edad jubilatoria en las universidades, curiosamente rechazada en silencio por las dirigencias sindicales de entonces. Lo cierto es que el cuerpo de docentes se vio fuertemente beneficiado en este sentido: los fondos del caso dependen mayoritariamente de la Administración Nacional de la Seguridad Social (Anses), de modo que no fueron provistos por el presupuesto educativo específico. La mejora en el monto jubilatorio fue sustantiva y, en el caso del profesorado universitario, representó cerca de un 100% de incremento neto: esto acabó con la penuria que para parte importante del personal significaba llegar a la edad jubilatoria, y así los trabajadores de la educación pudieron dejar de hacer los procedimientos por los cuales muchos

buscaban, bajo cualquier subterfugio, mantenerse en funciones, a los fines de acceder a un salario mínimamente competitivo.

Las leyes de este período fueron varias. En 2005, se sancionó la reconocida Ley de Financiamiento Educativo, así como la de Educación Tecnológica. En 2006, se puso en vigencia la Ley de Educación Nacional, que modificó los ciclos y niveles del sistema, que habían sido previamente cambiados por la Ley Federal de Educación en tiempos de Carlos Menem. También durante el 2006, se puso en vigencia la Ley de Educación Sexual Integral, que recogió una importante tradición de luchas para que la educación en lo sexual dejara de ser un tabú.

Esta enorme voluntad de nuevas legislaciones, tuvo suerte dispar a la hora de las modificaciones prácticas pertinentes. Si comenzamos por la Ley de Educación Sexual Integral, habrá que asumir que su cumplimiento nunca se ha dado en pleno. Los problemas para su efectiva implementación son obvios: prejuicios socialmente instalados operan con fuerza; reservas de las familias de los alumnos que no siempre son inmotivadas (no es trivial dejar la formación en estos temas delicados en manos de docentes a los que a menudo no se conoce a fondo); políticas soterradas desde la Iglesia católica y las iglesias evangélicas, han logrado no siempre paralizar la implementación, pero sí la han dificultado considerablemente. Sobre todo en las provincias más tradicionales desde el punto de vista cultural (tal es el caso de las del Noroeste), el avance efectivo de lo previsto por la ley ha sido escaso, y se trata de una cuestión siempre conflictiva, que solo los feminismos y los grupos ligados a la diversidad sexual –o algunas agrupaciones ligadas a los derechos humanos– suelen reclamar o buscan impulsar.

El sistema de Educación Tecnológica fue recuperado, tras haber sido prácticamente desmantelado en la época de Menem. La provisión de recursos y equipamiento fue importante, de modo que se reapropió un área decisiva para una formación de nivel medio que tiene valor terminal. Por cierto que no resultó siempre adecuado a los tiempos lo pautado en titulaciones o planes de estudio, dados los cambios tecnológicos de punta que hoy existen, tensionados por oficios que siguen requiriendo personal capacitado para trabajar en arreglos cotidianos en viviendas o barrios. Lo cierto es que es un nivel que se volvió a poner en funcionamiento, para el cual, además, se dictó una ley específica.

La Ley de Educación Nacional terminó con la fragmentación enorme que había producido la reforma educativa impulsada en tiempos de Menem. Dicha reforma había promovido el recordado tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB), que dio lugar a toda clase de opciones diferenciadas según provincias: funcionar junto al nivel medio, funcionar dos años con la primaria y uno con la media, funcionar todo el ciclo con primaria, etc. A su vez, el llamado «polimodal» parecía la preparación plural para diferentes opciones laborales –algo de ello evocaba su denominación–, pero nunca fue otra cosa que una escuela media que formaba para el futuro desempeño universitario. Quienes quisieran estudiar para oficios o actividades de trabajo debían concurrir en horario extra y a contraturno (a los Trayectos técnico-profesionales o TTP), lo cual hacía a estos aprendizajes sumamente complicados, al punto de que, en muchas ocasiones, los estudiantes se tenían que trasladar –para obtenerlos– a un edificio diferente de aquel en el cual cursaban el propio polimodal con el conjunto de sus compañeros y compañeras de curso.

Los fuertes inconvenientes que había dejado la Ley Federal de Educación en cuanto a la definición de ciclos y niveles fueron superados retornando a las denominaciones y recortes tradicionales, planteados en términos de escuela primaria y secundaria.

La mejora presupuestaria que introdujo la Ley de Financiamiento Educativo fue vigorosa: en términos constantes, los recursos prácticamente se duplicaron. Se logró llegar, incluso, a superar el 6% del Producto Bruto Interno (PBI) que se planteó como objetivo a conseguir, si es que entendemos al PBI en los términos en que se lo definía en el momento del dictado de la ley.

Esto implicó consecuencias importantes para el sistema. Se pudo aumentar el número de escuelas, de modo que, a pesar del aumento de la cantidad de estudiantes, al final del ciclo el número de alumnos por escuela había disminuido ante el incremento de los establecimientos (Perczyk, 2021). También disminuyó el número de alumnos en relación al de docentes, lo cual muestra que la cantidad de estos últimos aumentó, permitiendo una mejora en la atención personalizada de la población estudiantil.

Hubo fuertes inversiones en edificios y en equipamiento, así como en material de apoyo para bibliotecas, hemerotecas y ludotecas infantiles. Se proyectó incluir a las nuevas tecnologías en las aulas, y el programa Conectar Igualdad, de provisión de computadoras para estudiantes, cumplió con esa importante función. Sin embargo, casi el 50% de las escuelas seguía sin conexión propia a Internet al final del gobierno de Cristina Fernández (Terigi, 2016), y existió un notable déficit en la formación de los docentes para que el uso de esta tecnología fuera óptimo en términos de aprendizaje.

Los docentes de los diferentes ciclos y niveles vieron muy robustecidos sus salarios. La negociación a través de la implantación de la paritaria nacional anual permitió una sensible mejora. En tiempos de Menem, la inversión educativa no había bajado, pero se la había llevado a otros rubros, no yendo hacia el salario y las prestaciones del cuerpo de maestros y profesores. Si bien no es obvio que trabajar en esto redunde siempre en mejores aprendizajes, sí se hace evidente que resulta una condición necesaria para que puedan estimularse los mismos.

Los efectos de la mejora presupuestaria sobre los índices de lo que, en sentido amplio, suele llamarse «calidad educativa», no resultan fáciles de mensurar, pero sin dudas han existido. Es esa la conclusión en el ponderado estudio que hizo Terigi (ibíd.), así como en el que realizó Perczyk (2021). Este último realizó una cuidadosa tarea estadística que permitió advertir en qué medida las transferencias dinerarias no automáticas del Estado nacional a las provincias aparecen correlacionadas con logros en términos de menor repitencia, abandono y sobreedad y mayor promoción efectiva.

El trabajo encontró correlaciones significativas menos marcadas para el polimodal y el tercer ciclo del EGB (los cuales, en el texto, no se diferencian para los años posteriores en que modificaron su denominación y régimen): es decir, los apoyos financieros del gobierno nacional a las provincias han tenido efectos en la mejora de los índices educativos más decisivos.

Hay un notorio desacuerdo entre los dos textos referidos, en cuanto a la valoración del planeamiento educativo en los gobiernos kirchneristas: mientras

que, para Terigi (2016), fue un aspecto no suficientemente cuidado (no siempre se plantearon metas cumplibles y plazos para lograrlas), para Perczyk (2021) se trató de un punto fuerte de la gestión, habilitado por la Subsecretaría de Planeamiento Educativo, promovida en 2006.

Es claro que el planeamiento se hace muy complejo cuando el ministerio no tiene escuelas a cargo de manera directa, y debe, permanentemente, concertar con las diferentes provincias, diversas en su poder económico y en la inscripción política de sus respectivos gobiernos. Esta fue una virtud principal, entiende Perczyk (ibíd.), en la medida en que se logró negociar razonablemente que las modificaciones propuestas desde el gobierno central se efectuaran en las diferentes jurisdicciones subnacionales. Entendemos que esto efectivamente alcanzó cierto nivel de logro, e incluyó la delicada cuestión de las negociaciones salariales con los diferentes sindicatos, así como el apoyo del gobierno nacional a las provincias más rezagadas y con limitaciones para sostener los salarios. Al comienzo, esto se realizó a través del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), y luego se fueron encontrando otros medios para realizar esa necesaria compensación.

Pero es cierto que no siempre se logró avanzar en cada provincia como se hubiera querido. El Consejo Federal de Educación (CFE) fue una correa de transmisión de las políticas nacionales y de intercambio con las demandas e iniciativas locales. Funcionó muy activamente, de modo que se consiguió cierta articulación de conjunto en el sistema nacional, aun cuando, como enfatiza Terigi (2016), a veces las provincias no hayan cumplido con la obligación formal de seguir los lineamientos fijados.

Sin dudas que las provincias mantuvieron diferencias de logro entre sí, y que éstas tienen que ver con sus diferentes poder y desarrollo económico: las acciones compensatorias en este sentido se hicieron sentir, pero no pueden por sí solas superar condiciones estructurales que demarcan los límites en que lo educativo puede moverse.

De cualquier modo, el balance del período de doce años es positivo para el sistema educativo. Gran mejora presupuestaria, salarial, jubilatoria, de recursos materiales. Mejora en la definición de los ciclos y niveles del sistema, incremento en casi todos los índices ligados a cobertura, alfabetización, repitencia, abandono, etc.

Sin embargo, el resultado en las pruebas de aprendizaje, tales como las del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes PISA, siguió siendo relativamente bajo, incluso dentro de la región. Por cierto que las críticas a esos sistemas evaluativos están ampliamente justificadas, pero de cualquier modo tampoco existieron otros parámetros por los cuales se mostrara que los niveles de aprendizaje se hubieran mejorado notablemente.

Es ésta una de las conclusiones a decantar: las mejoras en lo cuantificable (cobertura, número de escuelas, salario docente, superación de repitencia) han sido notables y efectivas. Pero en lo propiamente pedagógico, no hubo una superación comparable.

Los cambios curriculares –que podrían aparecer como centrales para un populismo que disputa el sentido en la sociedad– no tuvieron un peso decisivo:

por ejemplo, no se incluyó una asignatura ligada a la lectura e interpretación de los medios de comunicación, altamente necesaria ante la ofensiva mediática a la que se somete a los gobiernos populistas, ofensiva que es llamativamente avasalladora y proliferante.

Se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), que intervino sobre programas de formación: sin embargo, en ese plano, no se lograron mejoras de importancia. La profesión siguió siendo relativamente desvalorizada –a pesar de su superación en lo económico–, y asumida principalmente por sectores sociales populares y de clase media baja, que en algunos casos han mostrado un déficit marcado de «capital simbólico» (si este se define por aquel que es vehiculizado por el sistema educativo formal, lo cual es una aclaración importante en cuanto al «arbitrario cultural» implicado en la educación) (Bourdieu *et al.*, 1979).

Tener en cuenta este menor peso de lo pedagógico por sobre lo estructural-cuantitativo del sistema, resulta clave para diferenciar los análisis totalmente positivos sobre el período practicados por algunos analistas (Hillert, 2015) de otros que también tienen una posición mayoritariamente positiva pero que advierten sobre ciertas limitaciones atendibles (carrera docente sin modificaciones, problemas con la escuela media –la cual requiere una reforma rotunda que no fue asumida–, etc.) (Terigi, 2016).

LACLAU Y LA EDUCACIÓN: RELACIONES ESQUIVAS

En otro texto, hemos señalado que Laclau no tenía ninguna asunción personal en términos de teoría educativa (Follari, 2021). No solo nunca aludió formalmente a la cuestión en sus escritos, sino que señaló que «era cuestión de ellas» –de las pedagogas o estudiosas de la educación en México– aquella «aplicación» de su teoría que se buscaba hacer para pensar cuestiones del sistema educativo.

El deslinde dejaba en claro no únicamente que no era suya la tarea de promover esa postura sobre cuestiones educativas, sino que –de alguna manera– él se desligaba de la responsabilidad sobre la validez que a esos desarrollos se pudiera otorgar. Cierto que las principales responsables de esos trabajos habían estudiado personalmente con él en Inglaterra (Rosa Buenfil, Alicia de Alba): pero sin dudas que Laclau tomó distancia de estas posiciones, afirmando que no estaba dentro de sus propósitos –ni quizás de su formación– ocuparse de determinar si tales estudios podían o no resultar coherentes con sus propias postulaciones en teoría política.

Hay que convenir en que estas autoras estudiaron con Laclau en momentos en que este no se había centrado de nuevo en el populismo. Si bien es un tópico que estuvo presente desde el comienzo de su obra –en tanto constituyó la filiación política desde la cual el autor hizo sus inicios como militante y como intelectual en la Argentina–, ya expresamos más arriba que luego dejó de referenciarse allí, dado que el populismo parecía una traza del pasado que había dejado de tener vigencia. Todavía remitía a él en su texto principal de tiempos de la dictadura argentina (Laclau, 1978), pero dejó de hacerlo ya avanzados los años ochenta y en toda la década del noventa.

Sin dudas que esta circunstancia de un Laclau momentáneamente no inscripto en el populismo tuvo que ver con la lectura hecha por las investigadoras mexicanas. Si tal lectura produce una cierta «pedagogización» de Laclau (es decir, reduce de alguna manera el rol estructurante de lo político general, que es el objeto de su obra), es porque también la dimensión política de esa obra no resultaba muy visible por entonces en Latinoamérica (Buenfil, 2019). La socialdemocracia no ha tenido un rol destacado en el subcontinente, pues las contradicciones económicas y sociales son demasiado marcadas como para que el reformismo republicanista pueda confrontarlas: de tal manera, la pertinencia teórica de Laclau, previo a su nueva inscripción en el populismo, aparecía fascinante desde el punto de vista propiamente intelectual, pero no atractiva en cuanto interpelación política concreta.

Lo cierto es que, tras el ruidoso retorno de Laclau a la cuestión del populismo, resulta un poco inesperado remitir a una lectura de la educación que se reclama laclausiana, pero que a la vez no toma en cuenta la cuestión del populismo como determinante. Es decir: no afirmamos que tales desarrollos no sean leales a efectivos desarrollos teóricos de Laclau (a quien las autoras han conocido y estudiado detalladamente), sino que apuntamos a que ellos no son intrínsecos a la versión de Laclau que aparece desde su estudio acerca del populismo (Laclau, 2008).

Este fenómeno de desatención a la cuestión populista se dio, incluso, a pesar de que fueron invitados al grupo investigadores que conocen muy bien el tema (Daniel Saur, Sebastián Barros). Puede colegirse que la dirección de los trabajos, congresos y reuniones estuvo casi siempre en manos de las investigadoras de México, de modo que fueron ellas quienes impusieron su impronta en los debates, que se expresan en el libro de Buenfil (2019). No da la impresión de que el aporte de los teóricos argentinos haya sido determinante para fijar el rumbo de las investigaciones sobre la teoría de Laclau en la educación que el libro reseña.

E incluso, en algún intento de Barros (2010) por acercarse a la cuestión del populismo y la escuela, nos encontramos con un efecto inverso. El autor, especialista y estudioso reconocido de la teoría del populismo –no tanto de Laclau en general, sino singularmente en relación con este fenómeno político– asume el modelo general de la teoría para aplicarlo al funcionamiento del aula. Es un intento por retomar la politicidad de Laclau en el análisis de lo educativo, pero quizás no atiende suficientemente las mediaciones propias de este espacio como ámbito específico de lo social.

EDUCACIÓN Y HEGEMONÍA

Como es bien sabido, para Gramsci la hegemonía es construcción de largo alcance hacia la dirección moral e intelectual de la sociedad (Portelli, 1977). La lucha por la hegemonía es lucha por el sentido, y ésta se da en todos los ámbitos de la significación, incluso en uno tan aparentemente neutro o inocente como lo es el de la nominación: cómo llamamos a las cosas, las calles, las ciudades, las fiestas patrias o religiosas.

La función de la educación formal dentro de este proceso resulta obviamente central: es uno de los espacios principales de construcción y reproducción social de

sentido, de modo que lo que allí se proponga aprender, resulta determinante para la dominación de clase, o para los retos que pudieran hacerse contra la misma.

Como Bourdieu bien señalara con su noción de «habitus», lo que aprendemos no son solamente contenidos, sino predisposiciones a la acción. Introyectamos comportamientos. De tal modo, la escuela opera a través de contenidos explícitos que aparecen en los planes de estudio, así como también por vía de las reglamentaciones, las normas y las pautas de conducta sugeridas, premiadas o rechazadas.

La importancia estratégica del aparato escolar para la lucha ideológico-política resulta sin dudas central. Y ello hace casi escandalosa la falta de atención que, desde la política, se ha dado habitualmente a la cuestión educativa, a menudo reducida en la mirada de militantes e intelectuales a una versión restringida de lo pedagógico, como si solamente se tratara de los exclusivos mecanismos para aprender con eficacia aquello que desde el plan de estudios se ha establecido.

Es en este plano de la hegemonía que está lo principal a dilucidar respecto del populismo y su relación con la educación. Es cierto que la noción de hegemonía de Laclau da más lugar a la contingencia que la versión gramsciana. No es raro que así sea, si se tienen en cuenta dos factores: 1) Gramsci escribió tres cuartos de siglo antes que Laclau, cuando la temporalidad de las comunicaciones y los transportes era mucho más cansina; 2) Gramsci era todavía un revolucionario marxista que planteaba una lucha a largo plazo para acabar con el capitalismo. La meta de Laclau es más modesta: el populismo es interior al sistema político establecido, puede cambiarlo parcialmente, pero siempre dentro de las reglas que el mismo ha impuesto. Por ello, actúa en plazos más breves y metas más rápidamente alcanzables.

En la partición de lo social que plantea la ruptura populista en dos bandos definidos y antagónicos, la educación puede jugar hacia la reproducción de los sentidos establecidos por el bloque oligárquico dominante o puede modificar esos sentidos en una dirección favorable al bloque social subordinado.

El problema es que jugar en este último sentido se hace difícil, pues la educación formal, para legitimarse, tiene que vehiculizar posiciones que ya estén canonizadas por la gran mayoría de la sociedad. Cuando ello no ocurre –como es el caso con la educación sexual en la Argentina– la posibilidad de funcionar sin fuertes conflictos es mínima.

Sin embargo, es la capacidad para sostenerse en el conflicto uno de los valores de los que el populismo hace gala, según han mostrado tanto la experiencia histórica como la propia obra de Laclau. Su apelación a la libido de los sectores populares, su capacidad de entusiasmar, provienen de esa posibilidad. De tal manera, es por ese camino que debiera explorarse la función principal de lo educativo en relación a la teoría laclausiana sobre el populismo.

Qué tipo de convivencia se da en las instituciones escolares, qué tipo de conductas se premian o castigan, es central dentro de este proceso. Salir del autoritarismo, aumentar la autonomía decisional, parece fundamental. También salir del permisivismo, tan propio de estos tiempos posmodernos: el fomento de la responsabilidad y del cumplimiento de la obligación resultan de importancia frente al *laissez faire* propio de las derechas liberales.

Fomentar evaluaciones colectivas o grupales, en las que se evalúe el aporte

a lo general más que el logro exclusivamente personalizado, puede ser también de importancia. Podría explorarse que las rutinas personalistas en que se establecen los logros de aprendizaje se vayan transformando en relaciones grupales o colectivas: es todo un programa por descubrir, en la evidencia de que los comportamientos y las reglas de convivencia son tanto o más importantes que los contenidos formales del aprendizaje.

Sobre estos últimos, habrá que asumir la necesidad de tener una mejor historiografía (que dé cuenta de las luchas y contradicciones en la formación de la Nación), una mejor formación ciudadana –o el nombre homólogo que se asuma–, que no tome a la ciudadanía como reducida al pasivo hábito de votar periódicamente. Y que, además, haga advertencia específica, en cualquier formación para oficios o profesiones, del rol social que ocupan. La autorreflexión de cualquier carrera, incluso de las más técnicas o más abstractas, en cuanto a su ubicación dentro de las prácticas sociales, es imprescindible, porque ofrece una versión muy diferente de la que aparece al sujeto individual: la profesión como personal acceso a las posibilidades de contar con una ganancia y así poder mantenerse, sin más referencias.

La lucha por el sentido es el horizonte fundamental de la brega por la hegemonía, y ésta es indisociable del fenómeno populista: donde este se impuso, vino luego una formidable respuesta de las derechas, apelando a los medios de comunicación mayoritarios y a la satanización de la experiencia gubernativa en favor de lo popular. De tal manera, la escuela deberá tomar rumbos fuertes de desestructuración de las interpretaciones esclerosadas sobre la sociedad: por ejemplo, contra el simplismo que juzga cualquier situación estructural con parámetros moralistas de corte individual. La desocupación en un país, sus índices específicos, no dependen de que haya quien quiera o no quiera trabajar: es un fenómeno macroeconómico. Sin embargo, la satanización mediática ha logrado, en la Argentina, que los planes sociales de ayuda se entiendan como entregas a «vagos» y «aprovechadores». La lucha por el sentido se hace central en estos puntos, en los cuales la ideología burguesa se anuda con fuerza con el superyó de personas que padecen las frustraciones de sociedades como la de nuestro país, en retroceso socioeconómico respecto de hace solo medio siglo.

La hegemonía política, su enclave en prácticas escolares y contenidos de planes y programas de estudio, lleva sin dudas a puntos centrales de una versión populista de la educación, ligada, a su vez, a la búsqueda de altos índices de logro en superar la repitencia, el abandono, la sobreedad, el analfabetismo funcional, etc. La escuela puede operar sobre la hegemonía con eficacia solo si concurre a ella una alta proporción de la sociedad, y si esta reconoce que lo que el sistema educativo le ofrece le sirve para entender mejor el mundo de la naturaleza y el de la cultura.

REFERENCIAS

Amato, F. *et al.*

2012 *Setentistas. De La Plata a la Casa Rosada*, Buenos Aires, Sudamericana.

Barros, S.

2010 «Identidades populares y relación pedagógica: una aproximación a sus similaridades estructurales», en *Propuesta educativa*, nº 34, noviembre, Buenos Aires, Flacso.

Bourdieu, P. *et al.*

1979 *La reproducción*, Barcelona, Laia.

Buenfil, R.

2019 *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del análisis político del discurso*, Buenos Aires, Clacso.

Caruso, P.

1969 *Conversaciones con Levi-Strauss, Foucault y Lacan*, Barcelona, Anagrama.

Follari, R.

1982 *Interdisciplinariedad: los avatares de la ideología*, México, UAM-Azcapotzalco.
2008 «El platonismo sin fisuras», en Follari, R., *La selva académica: los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 75 y sgtes.
2021 «Ernesto Laclau, el populismo y la educación», en *Revista Argentina de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, Buenos Aires, Unipe.
2022 «Izquierda sin revolución», ponencia presentada en el seminario internacional *Las izquierdas en Latinoamérica*, Universidad Austral (Chile)-Universidad de los Andes (Venezuela), mimeo.

Hillert, F.

2015 «Un balance de la política educativa del kirchnerismo», en *Tesis 11,* nº 115, octubre, Buenos Aires.

Jameson, F.

1991 *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona, Paidós.
2002 *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983/1998*, Buenos Aires, Akal.

Laclau, E.

1978 *Política e ideología en la teoría marxista: capitalismo, fascismo, populismo*, México, Siglo Veintiuno.
1986 *Del post-marxismo al radicalismo democrático*, Montevideo, Claeh.
1991 *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
2008 *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Larraquy, M. y Caballero, R.

2002 *Galimberti. De Perón a Susana, de Montoneros a la CIA*, Buenos Aires, Aguilar.

Lipovetski, G.

1990 *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*, Barcelona, Anagrama.

Lukács, G.

1969 *Historia y conciencia de clase*, México, Grijalbo.

Meiksins Wood, E.

2013 *¿Una política sin clases? El post-marxismo y su legado*, Buenos Aires, RyR.

Perczyk, J.

2021 *La política educativa durante el kirchnerismo, 2003/2015*, Bernal, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Perón, J.

2006 *La comunidad organizada*, Buenos Aires, Instituto Nacional Juan Domingo Perón, 1949.

Portelli, H.

1977 *Gramsci y el bloque histórico*, México, Siglo Veintiuno.

Sohn Rethel, A.

1979 *Trabajo intelectual y trabajo manual: crítica de la Epistemología*, Bogotá, El Viejo Topo.

Terigi, F.

2016 «Políticas públicas en educación tras doce años de Néstor Kirchner y Cristina Fernández», en Puiggrós, A. (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*, tomo IX, *Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015)*, Buenos Aires, Galerna.

Verón, E. y Sigal, S.

1986 *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista,* Buenos Aires, Legasa.

Capítulo 9

Entre modalidad y perspectiva: las complejidades de la educación intercultural en Argentina

LAURA MOMBELLO Y MARÍA LAURA DIEZ
UNIPE / Instituto de Desarrollo Económico y Social (Universidad Nacional de Tres de Febrero)
Instituto de Ciencias Antropológicas (Universidad de Buenos Aires) / Conicet / UNIPE

INTRODUCCIÓN

Desde los albores de la nación argentina, e incluso antes, en tiempos coloniales, las poblaciones indígenas fueron objeto de prácticas pedagógicas orientadas a su incorporación subordinada a las configuraciones sociales hegemónicas. En ambos contextos, estas prácticas fueron desplegadas como estrategias complementarias a las acciones bélicas, destinadas a invadir territorios y desplazar a sus habitantes.

Una vez lograda la ocupación, la educación se concibió como un medio para desarraigar a los pueblos, también, de sus configuraciones socioculturales. En la transición entre los siglos XIX y XX, se generaron tensiones, entre las instituciones religiosas y la incipiente conformación estatal, por el control de las misiones en distintas zonas. No obstante, ambos sectores compartían la presunción acerca de la capacidad pedagógica y civilizatoria de la conversión al catolicismo (Nicoletti, 2008), así como del lugar subalterno que debían ocupar los pueblos indígenas en el nuevo orden social en ciernes (Liva y Artieda, 2014; Artieda, 2015). Una vez establecido el protagonismo del Estado como agente educativo mediante la sanción de la Ley Nº 1420, en 1884, se consolidará el carácter laico de la educación, pero se preservará su función homogeneizadora y normalizadora (Puiggrós, 1990).

Hasta bien entrado el siglo XX, el sistema educativo mantuvo este sesgo homogeneizante, tendiendo al borramiento de las pertenencias previas y de las diversidades lingüísticas de las poblaciones indígenas (Hecht, 2007; Nagy, 2017), pero también de todos aquellos sectores sociales que, a principios de ese siglo, habían arribado desde locaciones de ultramar, convocados por las políticas migratorias que tendían a reconfigurar a la sociedad local (Thisted, 2016). La escuela fue la encargada de construir ciudadanos que asumieran la argentinidad como única pertenencia (Puiggrós 1990, 1996) y de reproducir el mito de la extinción de los pueblos preexistentes al Estado nacional (Corbetta, 2019). De este modo,

se consolidó la representación de una nación sin indígenas, conformada por una población «venida de los barcos» y asimilada al ideario nacional (Quijada, 2002).

Teniendo en cuenta el devenir histórico, proponemos revisar la educación indígena en la Argentina, no tanto como una corriente educativa en sí misma, sino como una dimensión que permite revisar algunos de los sesgos adoptados por el proyecto educativo implícito en la Ley Nº 1420 que, necesariamente, trascendieron a los pueblos indígenas y llevaron a replantear el carácter homogeneizador de la educación en términos más amplios. No obstante, estas revisiones, llevadas adelante casi cien años después de sancionada aquella ley, les deben mucho a los procesos de resistencia, organización y demanda de los propios pueblos indígenas, al igual que a los procesos políticos y sociales de apertura y democratización que atravesaron, con avances y retrocesos, distintos momentos de la historia nacional a lo largo del siglo XX. Aunque es necesario tener en cuenta que fue recién en la década de 1990 cuando, desde el Estado nacional, se generaron las primeras normativas específicas destinadas a gestionar la educación de las infancias indígenas, regidas hasta entonces por aquella ley original sancionada en 1884 (Corbetta, 2019).

Dos hechos ayudan a leer el escenario más amplio de las transformaciones que se expresan en el debate estatal sobre el derecho a una educación indígena: en primer lugar, la suscripción de Argentina, en 1992, al Convenio Nº 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, aprobado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) tres años antes, que reconoce este derecho; en segundo lugar, la inclusión del Artículo número 75, inciso número 17, en la reformada Constitución Nacional de 1994, que reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y garantiza el respeto de su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

Hubo que esperar hasta la sanción de la Ley Nº 26206, ya en el siglo XXI, para la creación de la modalidad de educación intercultural. Esta instancia ofreció un marco normativo para albergar las experiencias y legislaciones previas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se venían llevando adelante en distintas jurisdicciones desde hacía tiempo, reconoció la legitimidad de las demandas de los pueblos indígenas sobre el tema e instó a la revisión de las políticas educativas en aquellos lugares donde no se encontraba un despliegue significativo de la perspectiva intercultural (Hirsch y Serrudo, 2010).

En el marco de este devenir, desde el campo académico se advierte acerca de la invisibilización de las perspectivas indígenas sobre la educación en el desarrollo de la historiografía pedagógica clásica (Puiggrós, 1996). Del mismo modo, se reconoce que la interculturalidad, como perspectiva educativa, recupera problemáticas pedagógicas y políticas que trascienden al tratamiento de las diferencias en términos estrictamente étnicos, poniendo el foco sobre la revisión de los procesos de construcción de alteridad en contextos de desigualdades estructurales (Novaro, 2006, 2012; Diez, 2013; Thisted, 2016; Novaro, Diez y Martínez, 2017).

Sin dudas, es en los últimos cuarenta años de vida democrática y, especialmente, en lo que va del siglo XXI, que puede identificarse una corriente educativa que, subsidiaria de estos procesos históricos y de sus revisiones por parte de los estudios especializados, se configura como «intercultural», sintetizando los avances en la materia y las tensiones no resueltas todavía.

En este trabajo, invitamos a recorrer algunos antecedentes y trayectorias relevantes para comprender cómo se configura la modalidad de EIB en la Ley Nº 26206. Este marco normativo se presenta como un momento de inflexión en cuanto síntesis de los procesos previos y, al mismo tiempo, de apertura de nuevos desafíos. En esta línea, retomamos los modos en que estas síntesis y desafíos se expresan en la Provincia de Buenos Aires, tomando a esta jurisdicción como caso paradigmático, sobre todo por sus características demográficas. Recuérdese, en este sentido, que alberga en su conurbano a la mayor cantidad de población indígena del país, así como de población migrante limítrofe y de población migrante interna proveniente de otras provincias, pero también de zonas rurales de la propia Buenos Aires. Asimismo, los procesos de movilidad y su configuración, así como su dimensión, vuelven lo que ocurre en ella en términos educativos en altamente relevante para el Estado nacional, a pesar de que se trate de políticas situadas que atienden a dinámicas y territorialidades específicas. Del mismo modo, estas políticas, sus implicancias y consecuencias resultan un espejo interesante, por su complejidad, con el que pueden dialogar las políticas desplegadas en otras jurisdicciones.

El trabajo está organizado en dos partes. En la primera, rastreamos la genealogía de la construcción de la EIB como modalidad recuperando experiencias formativas iniciales llevadas adelante en momentos de consolidación de las instancias estatales y subestatales. Asimismo, avanzamos a lo largo del tiempo buscando puntos de inflexión que permitan vislumbrar los ejes que terminarán estructurando la discusión en torno a la EIB en el marco de la Ley Nº 26206. En la segunda parte, nos concentramos en el análisis de las tensiones entre modalidad y perspectiva, retomando el proceso que, en torno a la EIB, se desplegó en la Provincia de Buenos Aires.

PRIMERA PARTE: UN LARGO Y SINUOSO RECORRIDO HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación entre la negación y la emergencia de los pueblos indígenas

En la primera mitad del siglo XX, las infancias de las poblaciones indígenas fueron incorporadas en parte a la educación común y universal. Aunque esta incorporación no fue pareja: no se dio con la misma intensidad y masividad a lo largo del territorio. Sin embargo, aquellos sectores alcanzados por la escolarización asistieron a una educación cuya premisa igualadora suponía el borramiento de sus pertenencias preexistentes. Estas prácticas pedagógicas se sostuvieron sobre la base del pensamiento científico positivista imperante en aquel momento, que sostenía el origen biológico de la inferioridad atribuida a los pueblos originarios, a los que clasificaba siguiendo un criterio fenotípico. Así, la educación común, en el caso de los pueblos indígenas asociados con una inferioridad de origen, colaboró con su incorporación subordinada a las estructuras productivas y a las configuraciones estatales y subestatales.

En el mismo período, instituciones religiosas de raíz cristiana continuaron con sus tareas evangelizadoras ya emprendidas con anterioridad, que implicaban una «educación integral» tendiente a «civilizar» a los pueblos originarios (Nicoletti, 2008). Las características de los procesos de evangelización fueron específicas en las distintas latitudes del territorio nacional y, de acuerdo a las coyunturas y al devenir histórico de cada contexto, estos se desarrollaron en forma paralela o en articulación con la creación del «indio-nacional» (Delrío, 2000) impulsado desde la educación estatal. A diferencia de las fuertes tensiones que se produjeron por el impulso otorgado, desde el Estado, a la educación laica, en relación con los pueblos indígenas los gobiernos nacionales liberales no desaprobaban la educación religiosa. Por el contrario, se otorgaron fondos públicos destinados a la expansión de misiones para que se ocuparan de la población indígena (Lenton, 1994).

En este momento, tanto los intentos educativos estatales como los religiosos se enfrentaron con la cuestión de la diversidad lingüística como una de las cuestiones primordiales a resolver.[1] Efectivamente, cada lengua originaria fue interpretada, en el mejor de los casos, como un desafío, aunque mayoritariamente fue concebida como un obstáculo a superar o erradicar para alcanzar el objetivo tanto civilizatorio como evangelizador. De este modo, las distintas instituciones asumieron diferentes estrategias. Mientras buena parte de las organizaciones religiosas, sobre todas aquellas que intervinieron en el noreste del país, buscaron aprender las lenguas indígenas y construir mediaciones para acercar sus doctrinas,[2] la educación pública se propuso imponer el español como única lengua legítima. Así, la alfabetización en español se constituyó en uno de los pilares principales alrededor del cual se estructuró la escolarización de las poblaciones indígenas, proceso que se reeditará y profundizará con la población migrante en las primeras décadas del siglo XX.

Sin pretensiones de exhaustividad, recuperamos algunas prácticas significativas, ya que resultan antecedentes importantes para comprender las revisiones de los posicionamientos acerca de la relación entre la educación formal y los pueblos indígenas que se dieron hacia finales de ese mismo siglo.

Por caso, desde finales del siglo XIX y hasta mediados del XX, en el sur del país, se apeló a la prohibición del uso de las lenguas originarias, castigando su utilización en el espacio educativo y alfabetizando a las infancias indígenas en español.[3] Se trataba de un tipo de educación tendiente al control de la población

1. En realidad, el problema más acuciante detectado por las autoridades educativas, ya hacia fines del siglo XIX, era la falta de escuelas en los territorios nacionales recientemente conquistados y la escasa concurrencia de las infancias indígenas y migrantes a los pocos establecimientos existentes (Duarte, 2013). Las lenguas originarias se concebían como un «problema» importante de los sectores que llegaban a las escuelas.

2. En muchos casos generaron sistemas de escritura para lenguas orales a partir de los cuales se realizaban «traducciones» a las lenguas originarias de los textos religiosos fundamentales. Sobre estos procesos, se puede consultar, entre otros, los trabajos de Almirón y Padawer (2016, 2021).

3. Nos referimos, concretamente, a la región patagónica y a las prácticas ejercidas sobre los pueblos mapuche, mapuche-tehuelche y selk'nam, principalmente.

y poco preocupada por sus principios igualadores (Puiggrós, 1990). Como consecuencia de estas prácticas, se fue extendiendo, progresivamente, el desuso de estas lenguas en los espacios públicos y, en algunos casos, se restringió fuertemente su circulación, incluso, en los espacios privados y cotidianos. Estas restricciones se sostuvieron como una forma de proteger a las niñeces indígenas tanto de los castigos a los que eran sometidas en las escuelas como de las prácticas discriminatorias a las que el uso de su lengua materna las exponía cuando se encontraban en ámbitos no comunitarios. Así, varias generaciones crecieron entendiendo la lengua materna pero no pudiendo ejercitar el habla en la misma medida. De esta manera, los procesos de transmisión de los conocimientos propios, de los bagajes organizativos, materiales y simbólicos estuvieron, durante décadas, signados por el secretismo, el ocultamiento y la circulación episódica o limitada al espacio comunitario y doméstico. Así, estos procesos de transmisión protegidos se configuraron como formas de resistencia ante las prácticas de persecución, hostigamiento y discriminación sistemática a las que se vieron expuestos a lo largo del tiempo.

En parte, los efectos de este conflicto entre las prácticas escolarizadas y la transmisión en los propios términos (con todas las limitaciones impuestas por las circunstancias) se expresan en los modos en que actualmente se revisa la concepción de interculturalidad en los contextos educativos de las provincias patagónicas. Tener en cuenta estos antecedentes permite comprender la centralidad que adquirieron, en cada jurisdicción de la región, aun con sus matices y particularidades, la revitalización y la expansión de las lenguas originarias en la agenda educativa intercultural en las últimas décadas.

En el norte argentino en general, la expansión de la educación común hacia las infancias indígenas en las primeras décadas del siglo XX resultó limitada y fragmentaria. Fruto de una estrategia diferente a la del exterminio perpetrado en el sur, la ocupación militar de esta zona buscó también garantizar la disponibilidad de los indígenas para ser incorporados como mano de obra en las explotaciones agroindustriales en auge (Artieda, 2015). Con este objetivo, en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa se confinó en «reducciones», en las que funcionaron escuelas desde sus inicios, a los indígenas sometidos por las armas.[4]

Si bien las escuelas de los Territorios Nacionales de Formosa y de Chaco se regían por los principios establecidos en la Ley Nº 1420, la educación destinada a los indígenas también estaba aquí orientada al control y, sobre todo, a una instrucción instrumental que apuntaba a formar obreros y servicio doméstico eficaz.[5] La

4. Hablamos de las reducciones de «Napalpí» (1911) y «Bartolomé de las Casas» (1914) en Chaco y Formosa, respectivamente. Para una aproximación a las particularidades e implicancias de las reducciones para la organización del territorio y la vida indígena pueden consultarse, entre otros, los trabajos de Beck (1994), Tamagno (2001) y Trinchero (2000).

5. Artieda explica que la obligatoriedad, en estos contextos, alcanzaba solo a los dos años de instrucción, «consistente en huerta y granja para los varones y lavado, planchado, cocina y manualidades para las niñas» (2015: 4). Esta formación se completaba con 3 horas semanales dedicadas a aritmética y media hora a historia.

enseñanza del español no resultó fundamental más que en sus fórmulas básicas para la comunicación, por lo que los pueblos atravesados por estas experiencias sostuvieron su sociabilidad en sus lenguas originarias como medio principal y, en muchos casos, único a lo largo del tiempo.[6]

Estos antecedentes resultan fundamentales para comprender el peso que adquirirá el bilingüismo en las últimas décadas del siglo XX a la hora de repensar la interculturalidad en el campo educativo en estas provincias. Efectivamente, el sostenimiento de la lengua originaria como medio de comunicación primordial para los pueblos indígenas resultó una práctica extendida no solo en los Territorios Nacionales, sino también en las provincias del norte con alta presencia de población originaria.

Es importante tener en cuenta que, hasta los años cincuenta, los Territorios Nacionales mantuvieron su condición, sosteniéndose las prácticas educativas relacionadas con los pueblos indígenas sin variaciones significativas. Habrá que esperar hasta la década de 1960 para encontrar revisiones de las relaciones establecidas con los pueblos indígenas e intentos de innovación en el tratamiento de las diferencias en las aulas.

Efectivamente, el período de consolidación de las estructuras provinciales sobre lo que habían sido los Territorios Nacionales coincidió con una expansión a escala mundial de corrientes emancipatorias que tuvieron sus expresiones locales a lo largo y ancho del país.[7] Las ideas promovidas por estos movimientos se expandieron en distintos sectores de la sociedad, incluyendo los religiosos. Para el caso que nos ocupa, resulta relevante la orientación hacia la «promoción humana» de las prácticas y discursos desplegados por organizaciones cristianas destinadas a sectores sociales desfavorecidos.[8] En este contexto, en América La-

6. Nos estamos refiriendo, principalmente, a los pueblos qom, wichí, moqoit y shinpi, aunque estas realidades atravesaron de igual manera a otros pueblos originarios del territorio.

7. A grandes rasgos, los movimientos sociales y políticos emancipatorios de los años sesenta surgieron en diferentes partes del mundo como un modo de luchar contra la opresión, la desigualdad y la discriminación. Así, el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos bregó por la igualdad racial y la justicia social; el movimiento feminista impulsó la lucha por la igualdad de género y la liberación de las mujeres de las normas patriarcales y el sexismo; el movimiento estudiantil, por su parte, se alzó en busca de la ampliación de la participación política de los estudiantes y la democratización de la educación. Más allá de sus especificidades, estos movimientos desafiaron las estructuras de poder dominantes en la época, a las que intentaban transformar. En América Latina, tuvieron una importante influencia en la historia social y política de la región, ya que, tal como explica Álvarez (2001), inspiraron un nuevo ciclo de movilizaciones y luchas por la liberación tendientes a modificar radicalmente el orden establecido.

8. Si bien estas revisiones atravesaron a distintas Iglesias cristianas, para América Latina resultaron altamente significativos los cambios que se generaron en la Iglesia católica a partir del Concilio Vaticano II, llevado adelante entre los años 1962 y 1965. Al calor de estas transformaciones, los documentos posteriores conceptualizaron la «promoción humana» aludiendo al respeto y la protección de los derechos humanos, la promoción de la justicia, la solidaridad y el bien común, así como al compromiso

tina en general y en Argentina en particular, se multiplicaron las experiencias de grupos religiosos que apuntaron a promover el «desarrollo humano integral» y revalorizaron los saberes y modos de vida de sectores populares tanto de ámbitos rurales como urbanos. Desde esta perspectiva, la educación ocupó un lugar central como espacio articulador para la formación de liderazgos locales, la organización comunitaria y la alfabetización. En el caso de los pueblos indígenas, estos grupos se comprometieron con el reconocimiento de las culturas originarias y acompañaron sus reclamos, colaborando con la visibilización de los derechos de los pueblos, sus lenguas y sus demandas territoriales.

Para este período, retomamos sucintamente los abordajes que se fueron dando en Formosa y Chaco en relación con la educación intercultural y que, de alguna manera, fueron impulsores de demandas que tempranamente se sintetizaron en políticas de Estado.

Tal como explica Leone (2019, 2022), las prácticas de las iglesias llevadas adelante en Chaco y Formosa entre los años sesenta y ochenta del siglo pasado fueron comunes a las de la región del Nordeste Argentino (NEA).[9] A partir de la articulación del trabajo de diferentes grupos religiosos cristianos, se desarrollaron acciones de intervención en salud, trabajo y educación. La diferencia con las misiones anteriores consistió en que, en este período, se sostuvo la intención de respetar a las culturas originarias e inclusive de vigorizarlas.[10]

En cuanto a la educación, las misiones desplegadas en el oeste de Formosa y Chaco, donde se concentraba la mayor cantidad de población indígena, se enfocaron, primero, en la alfabetización de adultos y, después, en un abordaje más amplio, al que llamaron Educación Fundamental Integral. Este enfoque buscaba trascender la mera alfabetización para alcanzar otros aspectos, ligados también a la formación política (Hirsch y Serrudo, 2010; Almirón, Artieda y Padawer, 2013; Almirón y Padawer, 2016; Leone, 2022).[11]

---

activo para superar las injusticias y desigualdades que afectan a las personas y las comunidades (véanse Pablo VI, 1967 y Celam, 1968).

9. Del mismo modo se desarrollaron, con distintos énfasis, en otras regiones del país.

10. Leone (2022) explica que este nuevo posicionamiento no implicó la renuncia al objetivo evangelizador, sino que se trató de una reconceptualización surgida de la revisión de las viejas prácticas y de la adhesión a los paradigmas emancipatorios de la época.

11. En relación a la «pastoral aborigen» en el NEA, Leone (2022) observa que la misma se desarrolló en el espacio de contacto entre el Estado y los pueblos indígenas. Al respecto, señala: «las prácticas de pastoral aborigen frecuentemente se han caracterizado por ocupar un espacio intersticial, entre uno y otros. En virtud de los apoyos buscados, producidos y encontrados en las distintas agencias estatales y programas gubernamentales, los agentes de pastoral ejercieron una práctica de articulación que se fundó en un permanente movimiento pendular por el cual actuaban entre los pueblos indígenas sin asumirse como indígenas, y actuaban en el Estado, sin asumirse Estado. […] Así, incluso en los casos que se incorporaron formalmente a la estructura estatal, continuaron pensándose y presentándose en una relación de exterioridad respecto del Estado. Por otro lado, aun cuando cumplieron algún papel protagónico en los procesos de organización política –e incluso movilización indígena–, continuaron reconociéndose como “simples” colaboradores externos» (ibíd.: 127).

Por otra parte, distintos trabajos académicos advierten sobre la importancia de los primeros intentos de educación bilingüe llevados adelante por estos grupos en este mismo período (Almirón y Padawer, 2016; Leone, 2022). Los mismos se extendieron considerablemente durante la década de 1970; en el marco de la red de pastoral aborigen, se sostuvo que «la educación bilingüe y la incorporación del "auxiliar aborigen" eran necesidades cotidianas frente a la aguda deserción de los indígenas en los cursos» (Leone, 2022: 168). Sin embargo, esta estrategia pedagógica desbordó la cuestión particular de la traducción, instalando la relación entre lengua e identidad en el centro de las preocupaciones. Tal como señalan Almirón, Palma y Barboza (2022), el reconocimiento de la lengua indígena como diacrítico identitario resultó central, robusteciéndose, así, la enseñanza bilingüe como la manera más eficaz de fortalecer ese diacrítico.

Iniciada la última dictadura militar, algunas de estas experiencias se vieron interrumpidas, pero la red continuó activa, lo que permitió alojar una serie de reclamos de los pueblos indígenas que encontraron en el Primer Encuentro Nacional de Pastoral Aborigen de la Argentina, llevado adelante en la Ciudad de Buenos Aires en 1980, un espacio para ser escuchados. De este encuentro participaron líderes indígenas de los pueblos wichí, kolla, mapuche, pilagá y qom que llegaron desde Chaco, Formosa, Río Negro, Neuquén, Salta, Jujuy, Santa Fe y la Provincia de Buenos Aires. Allí, se expresó la crítica a la escolarización homogeneizante y se reclamó por el respeto a las culturas propias y la educación bilingüe.[12]

Es al calor de estos recorridos y luchas indígenas que se abrirán espacios de interlocución con instancias estatales y subestatales una vez recuperada la democracia. Asimismo, las primeras nociones sobre interculturalidad y bilingüismo en el campo educativo estuvieron relacionadas con aquellos intentos iniciales de alfabetización en lengua materna y con la persistencia del reclamo de reconocimiento por parte de los pueblos originarios.

Reconocimientos estatales a las demandas indígenas: tensiones y dilemas en el campo educativo

A partir de la recuperación de la democracia, comenzó una etapa propicia para la revisión de las problemáticas educativas desde una perspectiva más amplia y participativa. Al mismo tiempo, distintos colectivos comenzaron a asumir abiertamente sus identificaciones y pertenencias, haciendo valer sus posicionamientos y demandas al amparo de la instalación, en la arena pública, de los derechos humanos como pilar fundamental del proceso de reconstrucción. En este contexto, los pueblos indígenas lograron avances significativos en la promulgación de leyes y normativas que contemplaban, en parte, sus reclamos históricos.[13] Cierto

12. Otras demandas estuvieron relacionadas con el territorio, la salud y el trabajo (esto surge del Primer Encuentro de Pastoral Indigenista del Cono Sur de América Latina, que se desarrolló entre el 24 y el 27 de noviembre de 1980).

13. Cabe mencionar, en este sentido, a la Ley Nacional Nº 23302 de Política Indígena

es que estos avances no se tradujeron en modificaciones radicales e inmediatas de las situaciones de desigualdad estructural que los atraviesan; pero, de todos modos, resultaron significativos, puesto que inauguraron un ciclo de revisión de políticas. Efectivamente, esos nuevos marcos normativos habilitaron la incorporación de problemáticas hasta entonces no atendidas en la agenda pública, y permitieron sumar experiencias llevadas adelante por sectores específicos en ámbitos estatales. Este fue el caso, por ejemplo, de lo sucedido con la educación bilingüe en Chaco y Formosa. Allí, la experiencia de los «auxiliares aborígenes» fue retomada por los Estados provinciales para potenciar los procesos de formación en las escuelas públicas, teniendo en cuenta las lenguas y culturas de origen.

Por caso, Formosa fue la primera provincia en incorporar en su normativa educativa la modalidad aborigen, destinada a escuelas primarias con población indígena, en 1984.[14] Un año más tarde, se creaban los Centros Educativos de Nivel Medio específicos, con orientación docente, que otorgaban una titulación de Maestro Especial de Modalidad Aborigen (MEMA) (Petz, 2002). Poco tiempo después, también Chaco recuperó iniciativas previas y abrió espacios de capacitación para auxiliares docentes indígenas, respondiendo así a las necesidades educativas planteadas por los pueblos originarios (Hecht, 2015). Sucesivamente, en distintas provincias argentinas se irán promulgando leyes indigenistas que contendrán artículos referidos específicamente al ámbito educativo.[15] Sin embargo, los avances en este campo se harán a distintos ritmos en las diferentes jurisdicciones.

De todos modos, resulta significativo el espacio de debate y problematización que comienza a generarse alrededor de la condición del bilingüismo, así como las conceptualizaciones sobre la educación intercultural, desde el momento en que el Estado, en sus distintas instancias, empieza a asumir la cuestión y a intervenir activamente. Los trabajos especializados muestran cómo se han ido modificando las maneras de nominar a las políticas educativas que abordan el tratamiento de las diferencias culturales. Estas modificaciones dan cuenta del estado del debate en cada momento, relacionado con las orientaciones de las políticas educativas a nivel nacional, y las interpelaciones planteadas por los pueblos indígenas.

El caso del Chaco resulta ilustrativo en este aspecto, ya que, desde mediados de los años ochenta, comenzó su intervención con una política educativa a la que definió como de «Educación Bilingüe Bicultural» para, en la década de 1990, pasar a conceptualizarla como «Educación Bilingüe Intercultural»; finalmente, ya en el siglo XXI y con posterioridad a la sanción de la Ley Nº 26206, la política fue reconfigurada como «Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural

---

y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, sancionada en 1985, como una de las que intentó sintetizar los reclamos de la época. Cuatro años más tarde, se creó el Instituto de Asuntos Indígenas (INAI) como órgano de aplicación.

14. Nos referimos a la Ley Provincial N° 375 Orgánica de Educación y al Decreto Reglamentario N° 428/84. El mismo año había sido sancionada en la provincia la primera Ley Integral del Aborigen del país (Ley Nº 426).

15. Las provincias de Río Negro, Chaco, Salta, Misiones, Chubut y Santa Fe sancionaron leyes indigenistas entre 1984 y 1993.

Indígena». Más allá de los matices propios de cada coyuntura, resulta evidente la direccionalidad de las políticas enfocadas en las poblaciones originarias. En términos generales, esta ha sido la orientación predominante de la interculturalidad como modalidad educativa en la Argentina hasta las últimas décadas, en que comienza a ser revisada. Más adelante retomaremos este aspecto, que, para ser abordado, requiere revisar el devenir de las políticas educativas.

En este sentido, el giro de los años noventa, signado por la descentralización del sistema educativo, resultó crucial, ya que la fragmentación no solamente alcanzó a la organización del sistema, sino también a los distintos sectores sociales. Las políticas abandonaron la pretensión universalista y pasaron a ser focalizadas. En relación con los pueblos indígenas, se diseñaron políticas diferenciadas para atender al sector, aunque sin renunciar al sesgo asimilacionista sostenido hasta entonces (Hecht, 2011; Corbetta, 2019). De este modo, la recuperación de las culturas y lenguas indígenas en los ámbitos educativos se concibió como un «instrumento de integración», a pesar de la incorporación de elementos discursivos sobre la «tolerancia», la «equidad» y la «diversidad».[16] Siguiendo estos lineamientos, se diseñó el proyecto de «Atención de necesidades educativas de la Población Aborigen» (Anepa) como una política focalizada, generada para dar respuesta a los persistentes reclamos de los pueblos indígenas, a los que se identificó como «beneficiarios».[17] En el aspecto pedagógico, el proyecto retoma el abordaje de la EIB; no tanto como modalidad o perspectiva, sino como estrategia de enseñanza destinada a asegurar la retención escolar y la calidad educativa en instituciones en las que la población indígena resultara dominante o mayoritaria (Lanusse, 2004).

Así, la EIB se concibió como un medio «eficiente» para acercar a las infancias originarias a la cultura dominante. Como explica Lanusse, «para el proyecto Anepa el reto consistía en adaptar la escuela a un tipo de población cuya peculiaridad radicaba en poseer una cultura que le dificultaba generar "conductas académicamente relevantes"» (2004: 8). La misma autora llama la atención sobre los efectos de la política focalizada en la construcción del sujeto destino de la misma y, por consiguiente, en la concepción de la perspectiva educativa asumida: «tanto la población como las lenguas indígenas se consideraron fuertemente territorializadas en zonas específicas de la Argentina, de forma tal que tendían a menospreciarse los movimientos migratorios de estas poblaciones hacia los grandes centros urbanos» (ibíd.: 6). Del mismo modo, el esencialismo culturalista atribuido por la política al sujeto destino omite la transversalidad de las pertenencias y configuraciones socio-

16. Las expresiones entrecomilladas han sido recuperadas del texto de la Ley Federal de Educación Nº 24195, sancionada en 1993. En relación con la educación para los pueblos indígenas, el Artículo nº 34 estableció: «El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración».

17. Este proyecto fue creado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1997, en el marco del Plan Social Educativo, en funcionamiento desde 1993. Este plan reunía un conjunto de políticas educativas compensatorias y focalizadas destinadas a diferentes sectores sociales identificados como «vulnerables». Un interesante y detallado análisis del proyecto Anepa puede encontrarse en Lanusse (2004).

culturales de las que todos los sectores de la sociedad necesariamente participan. Por último, la conjunción de esencialismo y focalización redundó en una propuesta educativa que contempló el reclamo del sector indígena excluyendo las demandas de otros sectores, como los afrodescendientes y migrantes (ibíd.).

Sin embargo, y a pesar de sus limitaciones, este proyecto retomó la cuestión de la EIB, abriendo un espacio para su discusión en el seno del Estado, habilitando, tiempo después, la elaboración de pautas específicas.[18] En ellas, se estableció una diferenciación entre este tipo de educación, destinada exclusivamente a los pueblos originarios, y el enfoque intercultural, que se propone como transversal a los niveles y modalidades del sistema.

Nos interesa detenernos en este punto, ya que, por un lado, encontramos aquí un antecedente concreto de la interculturalidad concebida como enfoque educativo. Pero, por otro, tal como se lo propone, parece más una estrategia para gestionar (y neutralizar) «la diversidad», atendiéndola de manera unidireccional, despojada de la conflictividad que suponen las relaciones interculturales en contextos de desigualdad socioeducativa. Efectivamente, el desarrollo de «una actitud abierta y respetuosa frente a la diversidad étnica, cultural y lingüística», como indica la Resolución N° 107/99 emitida por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), vuelve a plantear un escenario donde se desconocen las asimetrías a la vez que se las consagra. En tanto, presume la existencia de sectores marcados y no marcados étnica y culturalmente, donde la armonía social se podría sostener a partir de una formación actitudinal «abierta y respetuosa» de los segundos, dirigida hacia los primeros.

Estos posicionamientos, construcciones conceptuales y políticas alrededor de la EIB serán interpelados por los propios actores indígenas, que reclamaban, cada vez con más fuerza, espacios de participación activa en el diseño y aplicación de las políticas educativas concebidas desde el Estado «para» ellos. Asimismo, los cuestionamientos venidos de otros sectores sociales, como los migrantes y afrodescendientes, ya mencionados, obligaron a revisar estas perspectivas y lograron profundizar el debate; especialmente, a partir de los años dos mil. Así, el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Pneib) intentó recoger algunas de estas tensiones, aunque todavía se encontraba fuertemente limitado por la lógica de las políticas compensatorias (Bordegaray y Novaro, 2004; Hirsch y Serrudo, 2010).[19] Sin embargo, en las formulaciones volcadas en este programa comienza a aparecer una perspectiva estatal de la EIB en la que los sujetos destino de las políticas dejan de ser el «problema» y pasa a revisarse el sistema educativo. En este sentido, el Pneib identifica las limitaciones del sistema para recibir, contener y promocionar a las infancias indígenas. Al mismo tiempo, recupera a

18. Nos referimos, por ejemplo, a la Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación: la misma aprobó las «Pautas Orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe».

19. Este programa, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad, fue creado en 2004 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Su coordinación estuvo a cargo de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios.

la EIB como estrategia pedagógica que posibilitaría la inclusión de las culturas y lenguas indígenas mediante la participación activa de los actores originarios en los procesos educativos (Corbetta, 2019).

Estos recorridos encuentran un momento de síntesis con la sanción, en 2006, de la Ley de Educación Nacional Nº 26206. Allí se establece la EIB como una de las modalidades del sistema educativo, lo que abre una nueva etapa, no exenta de contradicciones y dilemas. Sin embargo, cabe destacar que, desde el Consejo Federal de Educación (CFE), se elaboran lineamientos específicos condensados en el documento *La Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional* (Resolución del CFE Nº 119/10), donde se señala más claramente el abordaje intercultural como perspectiva que debería resultar transversal al sistema. Por su parte, el Ministerio de Educación, haciendo lugar a una demanda insistente y sostenida por parte de los pueblos indígenas, reconoce al Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (Ceapi), que había participado activamente en las discusiones sobre la EIB previas a la sanción de la Ley N° 26206. Así, de acuerdo a la Resolución N° 1119/10 del Ministerio, el Ceapi queda constituido como ámbito legítimo de representación de los pueblos originarios, interviniente en la «toma de decisiones participativas y consensuadas en materia educativa».

Como se observa, las distintas definiciones de las políticas públicas educativas han estado históricamente orientadas hacia los pueblos indígenas. La definición de la EIB como modalidad del sistema educativo establecida en la legislación vigente, si bien se aleja de las políticas focalizadas de los años noventa, no termina de institucionalizar una perspectiva intercultural que, asumiendo la desigualdad estructural, promueva una transformación que involucre al conjunto de la sociedad en la construcción de relaciones simétricas. Este, precisamente, resultó un aspecto trabajado en forma intensa por distintos actores comunitarios, educativos y académicos y también por las jurisdicciones, de acuerdo a sus trayectorias y experiencias, tanto en los momentos anteriores a la sanción de la Ley Nº 26206 como en las políticas que se dieron en las provincias con posterioridad a ella.

Para analizar en qué medida la EIB se encuentra tensionada por el carácter de modalidad, el giro que supone adoptarla como perspectiva educativa y cuáles son sus implicancias, proponemos retomar el modo en que se tramitó el proceso de discusión sobre la EIB en la Provincia de Buenos Aires, a propósito de la modificación de la normativa educativa. Con este objetivo, se presenta, en primer término, una sucinta caracterización de la jurisdicción que permite poner en contexto las reflexiones y acciones desarrolladas desde allí.

SEGUNDA PARTE: REVISIONES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Una provincia con muchos matices

La Provincia de Buenos Aires es la jurisdicción con mayor densidad poblacional de la Argentina y tiene uno de los sistemas educativos más grandes de América Latina: supera los 4,2 millones de matriculados en todos los niveles de educa-

ción común (DIE-DPA, 2019; Diniece, 2019). Al mismo tiempo, se caracteriza por presentar una gran diversidad socioétnica en todo el territorio; en particular en su conurbano (Hecht *et al.,* 2015). Cuenta con el mayor número de población (en términos absolutos) que se reconoce indígena o descendiente de indígenas en todo el país. Asimismo, junto con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, concentra la población más grande de personas migrantes (Indec, 2010).

Todo esto está relacionado con procesos pasados y presentes de movilidad poblacional y radicación, que llevan consigo múltiples desplazamientos (socioidentitarios, lingüísticos, culturales) e interpelan a las gestiones políticas y educativas. En distintos territorios del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), es posible identificar poblaciones que se movilizan desde distintas provincias y países de la región y que tienen diversas marcaciones étnicas y nacionales que son más o menos visibles en el contexto de las grandes ciudades. Distintos estudios e investigaciones dan cuenta de este proceso, atravesado por complejas situaciones de desigualdad, y destacan la histórica omisión de la etnicidad de las familias que se asentaron a lo largo del siglo pasado, muchas de ellas asimiladas a la población bonaerense. Por otro lado, documentan cómo, en las últimas décadas, fueron cambiando los patrones de asentamiento de la población inmigrante latinoamericana, concentrándose una parte significativa en Buenos Aires (espacialmente nucleada en ciertas localidades o vinculada a través de las redes sociales). La investigación etnográfica viene reconstruyendo, así también, formas de territorialización de poblaciones que se organizan en asociaciones y frentes políticos, productivos y culturales y que, en ocasiones, devienen en procesos de revitalización indígena y etnogénesis migrante, fuertemente desafiados por la formación de las generaciones jóvenes (Caggiano, 2014; Diez, 2022; Hecht, 2011; Novaro, 2022).

Estos señalamientos no implican avanzar sobre una marcación esencializada de las identificaciones de la población joven y sus familias sino, muy por el contrario, reconocer que se trata de un territorio de alto dinamismo poblacional, complejo, diverso y desigual, sobre el que proponemos reflexionar, considerando su posicionamiento acerca de la interculturalidad como perspectiva educativa. La relación entre sus características y la respuesta política que se elaboró en el contexto de la sanción de la ley nacional vigente permite, por un lado, una lectura sobre la temática atenta a las tensiones entre las representaciones dominantes sobre su población y el creciente reconocimiento de la diversidad; y, por otro, al reposicionar el lugar de la jurisdicción en el universo de los debates nacionales y con otras regiones, dar pie a un análisis que, en muchos sentidos, hace posible pensar la perspectiva intercultural más allá del caso.

Debates e iniciativas provinciales en el contexto de la sanción de la ley nacional

En el período de la posdictadura, como reconstruimos previamente, tanto la Nación como la Provincia de Buenos Aires fueron escenario de luchas por el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural, con conquistas importantes, aunque parciales, a nivel legislativo, en el marco de la vigencia de los derechos

humanos. Nos detenemos aquí en el contexto que deviene a nivel provincial luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), en 2006.

Vinculadas a una noción de diversidad étnico-lingüística pero con genealogías históricas y políticas específicas, tanto la diversidad cultural como la interculturalidad se constituyeron en categorías particularmente polisémicas (Hecht *et al.*, 2015) que fueron condensando debates conceptuales de la antropología y, a la vez, nombrando determinadas orientaciones epistemológicas y de contrato democrático que tienen una traducción en el campo educativo (Martínez, 2017).

La inclusión de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la LEN hizo más visibles las continuidades y discontinuidades en el tratamiento de la temática a nivel del territorio nacional, en particular el reconocimiento de un debate que, en el AMBA, llevaba ya varios años y que tenía otros matices.

Para la Provincia de Buenos Aires supuso, en una primera instancia, dar un marco de reconocimiento a experiencias heterogéneas que venían desarrollándose a nivel de las escuelas y regiones, a partir de proyectos institucionales. Implicó sistematizar información que estaba dispersa y trabajar sobre las concepciones que movilizaban los proyectos, muchos de los cuales se sostenían con una línea de financiamiento de la Nación. Para el análisis, identificamos dos cuestiones fundamentales.

En primer lugar, el contenido de esos proyectos sacaba a la luz los sentidos de la interculturalidad que atravesaban a las escuelas (o la compleja relación entre cultura y educación). En ocasiones, se desplegaban propuestas de actividades celebratorias y festivas asociadas a los pueblos indígenas acompañando las efemérides escolares como intentos de introducir temas, prácticas y consumos culturales que no encontraban espacio en las planificaciones del trabajo en el aula. En otros casos, se proponían talleres sobre diversidad cultural y discriminación como parte del despliegue de iniciativas en el marco del Plan Nacional contra la Discriminación (Decreto Nº 1086/2005), orientados a prevenir el acoso escolar. Los múltiples instrumentos no se agotaban allí: algunas instituciones comenzaron a pensar proyectos promisorios de plurilingüismo, experiencias de trabajo sobre el contacto entre lenguas (incluyendo interacciones con lenguas subalternizadas,[20] como el quechua, el aimara y el guaraní) y el proceso de alfabetización. Sin embargo, también en esta línea se sumaban escuelas intensificadas en lengua que presentaban sus proyectos de interculturalidad con propuestas bilingües inglés-castellano. Se encontraron, además, iniciativas institucionales de «apadrinar» escuelas en contextos comunitarios indígenas (mayoritariamente, fuera de la jurisdicción), acompañando viajes de estudio que promovían el traslado como recurso para impulsar experiencias interculturales entre los estudiantes.

En segundo lugar, los proyectos ponían en evidencia la multiplicidad de problemáticas educativas con que las escuelas se aproximaban a la cuestión, y la persistencia de visiones restringidas sobre la diversidad cultural, la etnicidad y las poblaciones indígenas. Es importante comprender que el AMBA fue históricamente refractaria a reconocer la plurietnicidad de su población, posiciona-

20. Es decir, ubicadas o situadas como subalternas.

miento que en muchos sentidos sigue (o retroalimenta) la dinámica del Estado nacional, desmarcada de identificaciones étnicas (Segato, 2007; Briones, 2005; Gordillo y Hirsch, 2010).

Esto auguraba un debate intenso, sostenido en la reflexión sobre las prácticas escolares cotidianas. En función de la sistematización, se advertía que las iniciativas no estaban exentas de lo que Mato (2005) señala como apropiaciones folklorizantes de la diversidad y nacionalización de ritos y costumbres, que se incorporaban a festividades de Estado; ni del énfasis en torno a lo que Czarny y Briseño-Roa (2022) denominan «emblemas» y «dicotomías» de la EIB. Es decir, proyectos que abordan «la lengua y la cultura» sostenidos en perspectivas binarias; o con cierta descontextualización en el tratamiento de la discriminación, al enfatizar sus aspectos actitudinales (reforzando el control y la penalización de su expresión), por sobre la reflexión de su sentido histórico y político (Martínez y Diez, 2019). Por otro lado, la provincia no permanecía ajena al cúmulo de tensiones que se venían constatando desde la década anterior, como las vinculadas a la pérdida de fuerza política y analítica del concepto de intercultural, que había proliferado en las reformas educativas de los países de la región con la adopción de un sentido prescriptivo y pedagógico y, al mismo tiempo, deshistorizado y despolitizado (Achilli, 2006; Rockwell, 2015).

Llegados a este punto, replanteamos algunas preguntas que orientan la indagación: cómo pensó la provincia un posicionamiento jurisdiccional desde una perspectiva intercultural en diálogo con la modalidad de EIB de la LEN; y qué debates se dieron en el contexto posterior a la sanción de la LEN.

La participación en los debates de la región centro

El proceso de alineamiento con la modalidad estuvo acompañado de iniciativas llevadas adelante desde el Ministerio de Educación de la Nación a través de la organización de encuentros de discusión con referentes jurisdiccionales de cada región. La Provincia de Buenos Aires, como integrante de la «región centro», participó de los mismos junto con grupos de Santa Fe, Córdoba y La Pampa. Estas reuniones dieron lugar a planteamientos que tomaban distancia de las propuestas sostenidas desde otras regiones del país, sobre todo respecto de las provincias del noroeste y del noreste, que tenían más antecedentes en el tema y posicionamientos más próximos al de la coordinación nacional.

En ellas se discutió sobre los acuerdos y desacuerdos en torno al modelo de la EIB; la necesidad de pensar perspectivas alternativas; la importancia de trabajar simultáneamente en el componente de reparación de una población históricamente excluida (orientada a la educación indígena) y desplegar líneas de trabajo que permitieran incluir la especificidad de las problemáticas de la diversidad cultural y la desigualdad en espacios urbanos; la urgencia de que la interculturalidad, ahora consagrada como una de las modalidades educativas para todos los niveles de la escolaridad obligatoria, deje de ser un programa dependiente del Área de Políticas Compensatorias.

En suma, los intercambios pusieron en primer plano los dilemas y paradojas de la focalización sobre ciertas poblaciones recortadas (casi exclusivamen-

te, comunidades indígenas rurales), con el objetivo explícito de reparar o dar atención particular a una población históricamente ausente de las políticas educativas. En ese escenario, la Provincia de Buenos Aires planteó un proyecto que fue objeto de muchos debates (y también resistencias) orientado a pensar la modalidad en términos de perspectiva. El mismo suponía incluir el abordaje de las grandes ciudades como territorios en los que trabajar distintos enfoques de la interculturalidad, atravesados por movimientos poblacionales que imprimen nuevas configuraciones en las dinámicas de asentamiento e interacción de la población.

La creación de una Dirección de Educación Intercultural

Revisando el proceso de creación de la Dirección, quienes participamos de él encontramos que

> la experiencia desarrollada en ese espacio nos enfrentó al desafío de construcción política en torno a la posición sobre educación intercultural que asumiría la ley provincial, reflexionando a partir del derecho de los sujetos a sus identificaciones étnico-nacionales, de género y generación, en todos los espacios formativos de la provincia, dentro de una trama social signada por la desigualdad socioeconómica (Diez *et al.*, 2009: 139).

Entre el convencimiento, el mandato y la necesidad de construir a la población de la provincia como objeto-sujeto de la educación intercultural, la jurisdicción dio un salto en febrero de 2007 al crear la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural.[21] Esta tuvo una existencia tan breve como singular, inédita y recordada, situación que refuerza el argumento de que se trataba de una experiencia piloto valiosa para ser analizada en sus logros y deudas, teniendo en cuenta los límites dentro de los cuales las gestiones educativas procesan debates como los aquí referidos.

La Dirección debía resolver cuestiones fundamentales para la adecuación provincial de la modalidad. Entre sus mandatos, tenía que elaborar aportes para la inminente sanción de la Ley de Educación Provincial. Ello implicaba reposicionar un marco político y conceptual para la región. Con esa premisa, una de las primeras y más recordadas acciones fue la producción de documentos que expresaran posicionamientos y líneas de trabajo. A pesar de los años transcurridos, estos siguen usándose como marcos de referencia provincial. Sin intención de detenernos en su análisis, los mencionamos por las implicancias que tuvieron para dar visibilidad al debate y construir una posición de interlocución tanto hacia el interior de la provincia como hacia las demás jurisdicciones.

21. Esto ocurrió en la gestión de Adriana Puiggrós al frente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia. La Dirección funcionó hasta enero de 2008 y estuvo a cargo de Sofía Thisted.

El primero fue el documento *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa* (Thisted *et al.*, 2007). Entre otros aspectos, allí se proponía una perspectiva histórica y crítica de la interculturalidad, distanciada de las versiones del multiculturalismo (Briones, 2002), que favorecía la reflexión situada sobre los procesos de diferenciación cultural en el campo escolar. Este concepto hace referencia a una posición concebida para pensar las relaciones sociales en términos amplios (no solamente referidas a procesos y prácticas de y para los pueblos indígenas) que, a la vez, intentaba ir más allá de lo educativo, situándose como estrategia para hacer frente a procesos y prácticas de silenciamiento y regulación estatal de las identidades (Diez *et al.*, 2009). Desde ese posicionamiento, se planteó una interculturalidad en términos propositivos como perspectiva política, social y educativa que partiera de comprender que toda situación educativa necesita construir una mirada sobre los sujetos que los conciba como inscriptos en identificaciones de género, etnia, nacionalidad, generación y clase social, entre otras, discutiendo la idea de un ser educable único, sin resignar la intención de incluir a todas y todos en una educación común (Villa *et al.*, 2009).

La definición de una agenda de trabajo

Los posicionamientos mencionados buscaban correr el marco del debate con las y los docentes de la provincia hacia el reconocimiento de procesos locales en los que, por décadas, la presencia de población indígena había sido negada. Junto con ello, se trataba de debatir sobre el derecho a una educación escolar que reconozca distintas formas de producción cultural y relación con el conocimiento y las lenguas, tanto de la población indígena y descendiente de indígenas, de la población migrante y de sus hijos, como del resto de la población, que sin dudas está muy lejos de ser uniforme en sus identificaciones y adscripciones.

Si lo anterior puede ubicarse en el universo de las versiones amplias de la interculturalidad (Novaro, 2006), ello no necesariamente supuso tomar distancia respecto de la histórica lucha de los movimientos indígenas por producir transformaciones en la relación con el Estado, en particular con la escuela. Con aciertos, desaciertos y omisiones, las memorias de esa gestión hablan de mesas de trabajo con el Consejo Indígena de la provincia, así como con distintos espacios autogestionados de referentes indígenas y migrantes; las mismas refieren, también, al trabajo con docentes de las veinticinco regiones educativas, discutiendo dilemas expresados en términos de diversidad, difíciles de clasificar o rotular.

La agenda de trabajo documentada incluye la elaboración de aportes para la Ley de Educación Provincial, que se sanciona en julio de 2007 (Ley N° 13688) y para los diseños curriculares elaborados y aprobados ese mismo año; la construcción de aportes y espacios de trabajo en la formación inicial y continua de docentes para los cuales se produjeron una serie de documentos temáticos, y se llevaron adelante jornadas intensificadas de capacitación junto a especialistas de universidades públicas en distintos puntos de la jurisdicción; el acompañamiento de iniciativas de investigación de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y de experiencias que tuvieron lugar en el cotidiano escolar, entre otras líneas de trabajo.

Muchos aspectos pueden recuperarse de una experiencia como esta para analizar la genealogía de la perspectiva intercultural. Sin embargo, lo que destaca del recorrido mencionado no es la agenda abultada de un equipo de trabajo, sino el desafío de transversalizar la modalidad; la búsqueda de producir incidencias en los distintos niveles educativos; la lucha (más perdida que ganada) por participar de la elaboración de los diseños junto a los expertos disciplinares; la producción de un discurso sobre la interculturalidad coherente, pertinente y provocador que hiciera posible correr los límites de lo que, poco tiempo antes, fue pensado como privativo de iniciativas focalizadas de y para los pueblos indígenas.

Recapitulando

Visto desde algunos años después, el caso de la Provincia de Buenos Aires, en el contexto de la sanción de la última ley educativa, es tanto expresión de los debates políticos y académicos de una época (que vinculan interculturalidad, inclusión y derechos humanos) como resultado de antecedentes que dejaron huella en sus formulaciones (entre ellas, la educación popular y la educación indígena). En este sentido, el movimiento de la educación intercultural, desde la propuesta focalizada hasta la universalización, invierte la relación: propone recuperar la experiencia acumulada en iniciativas de educación indígena, comunitaria y popular para desnaturalizar lineamientos y mandatos educativos y dar lugar, así, a una perspectiva para la llamada «educación común» que revise las condiciones subordinadas con que muchos estudiantes son incluidos en las aulas.

En la expectativa de quienes intervinieron con distintos niveles de involucramiento político, académico y pedagógico, estuvo presente el propósito de debatir sobre el nacionalismo escolar y sus efectos regulatorios en las adscripciones étnicas y nacionales de estudiantes y familias; de problematizar los contenidos de lo que se transmite sobre la diversidad cultural y las identificaciones de clase, género, etnia, generación y nacionalidad de las personas y sus grupos de referencia; de trabajar en el reconocimiento de las múltiples experiencias formativas (familiares, sociocomunitarias, escolares) de los estudiantes que transitan por las instituciones, sin oponerlas; y de revisar clasificaciones estereotipadas sobre la diversidad lingüística e historizar las relaciones entre la escuela, las lenguas hegemónicas y las subalternizadas o minorizadas.

REFLEXIONES FINALES

En estas páginas, recorrimos algunos hitos significativos que se desplegaron a lo largo de más de un siglo de discusiones, acciones y omisiones, consideradas como piezas fundamentales de la trayectoria de la educación intercultural en Argentina. Alternando entre un abordaje histórico y antropológico, el texto buscó mostrar las relaciones entre la educación de las infancias indígenas hasta la década de 1970 y el devenir de la interculturalidad en el contexto de la posdictadura.

Sin dudas, la complejidad del tratamiento de la diversidad lingüística, desde la negación de las lenguas indígenas, pasando por su recuperación instrumental como mediación hacia el español, hasta la conceptualización del bilingüismo como forma de reconocimiento consagrado en la nominación de la modalidad, es una de las principales relaciones identificadas. Asimismo, la persistencia de las luchas de los pueblos originarios, su constancia en el camino de la construcción de autonomía, las reflexiones sobre sus propias prácticas formativas y las interpelaciones al sistema educativo a lo largo del tiempo constituyen la base fundamental sobre la que se construyó la EIB.

El recorrido realizado buscó poner en primer plano las discusiones en torno a la temática que atraviesan al campo educativo, pero que lo exceden, dado que la demanda se articula con reclamos al Estado relacionados con el reconocimiento de derechos políticos y sociales. Asimismo, planteó las paradojas de la educación de y para indígenas, y las decepciones con el modelo de la EIB, cuya apropiación en la región fue perdiendo fuerza política.

En Argentina, desde el 2006 en adelante, las jurisdicciones desplegaron distintas estrategias; algunas generaron dependencias específicas de EIB, otras impulsaron políticas educativas que contemplan los principios establecidos por la modalidad, a las que alojan en las dependencias existentes. En algunos casos, adoptaron la denominación «EIB» para encuadrar espacios y políticas específicas; en otros, optaron por un encuadre no vinculado con el bilingüismo, asumiendo a la educación intercultural como política educativa de más amplio alcance.

En las distintas provincias, los vínculos entre la educación intercultural y las poblaciones indígenas son explícitos, aunque de distinta intensidad según el caso. Varias están incorporando en sus reflexiones acerca de la relación entre la educación y la cultura la pregunta por cómo construir espacios pedagógicos que reconozcan la densidad de la vida cotidiana en las escuelas como espacio de vínculo entre múltiples formas de producción cultural. Parten de comprender que el aprendizaje es una práctica social situada que moviliza las identificaciones (étnicas, nacionales, de género y de generación, entre otras), que produce transmisión y apropiación de saberes culturalmente significativos en distintos espacios educativos. Por lo mismo, es necesario revisar las relaciones entre saberes sin oponer ni traducir, problematizando la noción de «saberes legítimos». En este aspecto, este recorrido por el caso de la Provincia de Buenos Aires aporta elementos para pensar la interculturalidad como una premisa que disputa en el terreno de la educación común e introduce una pregunta: ¿y si la educación intercultural fuera algo más que una modalidad?

REFERENCIAS

Achilli, E.

2006 «Desigualdad y diversidad sociocultural en los noventa», en Achilli, E. (ed.), *Memorias y experiencias urbanas*, Rosario, Universidad de Rosario, pp. 83-96.

Almirón, S. y Padawer, A.

2016 «“Me gusta la lectura toba y en castellano...”: miradas indígenas sobre su acceso a las prácticas de lectura y escritura (Chaco, 1964-1976)», ponencia presentada en el *XII Encuentro Nacional y VI Congreso Internacional de Historia Oral de Argentina*, San Miguel de Tucumán, mimeo.

2021 «Escrituras (de) qom en el dominio religioso (Chaco argentino, 1950-1970)», *Tellus*, año 20, nº 43, pp. 217-250.

Almirón, V.S.; Artieda, T.L. y Padawer, A.

2013 «Acciones de alfabetización en comunidades indígenas qom y wichí del chaco (1964-1973)», ponencia presentada en la *X Reunión de Antropología del Mercosur. Situar, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur*, Córdoba, 10 al 13 de julio de 2013.

2017 «Políticas y prácticas de alfabetización de misioneros protestantes entre qom del noroeste chaqueño (Argentina, Chaco, 1964-1973 circa)», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 18, nº 2, pp. 1-10.

Almirón, V.; Palma, R. y Barboza, T.

2022 «Educación indígena en el Chaco (Argentina): Identidad étnica, participación e interculturalidad. De la historia reciente a la actualidad», en *Runa*, vol. 43, nº 1, pp. 153-170.

Álvarez, S.E.

2001 *Engendering Democracy in Brazil: Women's Movements in Transition Politics*, Princeton, Princeton University Press.

Artieda, T.

2015 «Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa: 1900 a 1930 (circa)», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 16, nº 1, pp. 8-24. Disponible en: <scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772015000100003&lng=es&tlng=es> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Beck, H.

1994 *Relaciones entre blancos e indios en los Territorios Nacionales del Chaco y Formosa (1885-1950)*, Serie Cuadernos de Geohistoria Regional, nº 29, Resistencia, Instituto de Investigaciones Geohistóricas.

Bordegaray, D. y Novaro, G.

2004 «Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación», en *Cuadernos de Antropología Social*, nº 19, pp. 101-119.

Briones, C.

2002 «Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de “lo indígena” en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural», en Fuller Osores, N. (ed.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú-PUCP-UP-IEP.

2005 *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Buenos Aires, Antropofagia.

Caggiano, S.

2014 «Riesgos del devenir indígena en la migración desde Bolivia a Buenos Aires: identidad, etnicidad y desigualdad», en *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, nº 27.

Celam

1968 *Medellín. Conclusiones: la Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, conclusiones de la Conferencia Episcopal de Medellín, Bogotá, Ediciones Paulinas.

Corbetta, S.A.

2019 «Las relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006)», en *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, vol. 19, nº 1.

Czarny, G. y Briseño-Roa, J.

2022 «Dicotomías y emblematizaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe: una lectura desde México», en *Runa*, vol. 43, nº 1, enero-junio, pp. 171-187.

Delrío, W.

2000 «El mito hacia los bordes. Construcción del “ser aborigen” en la matriz estado nación-territorio», en *Actas del VI Congreso argentino de antropología social*.

Diniece

2019 *Anuario Estadístico Educativo 2018*, Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Información y Estadística Educativa, Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

DIE-DPA

2019 *Caracterización del nivel de educación secundaria*, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, Dirección de Información y Estadística.

Diez, M.L.

2013 «Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático», en *Docencia*, nº 51, pp. 6-17.

2022 «Procesos y experiencias migrantes en una localidad de Buenos Aires», en Novaro, G. (ed.), *Bolivianos en Argentina: migración, identidades y educación. Una historia tejida entre generaciones*, Buenos Aires, SB Editorial, pp. 31-51.

Diez, M.L. *et al.*

2009 «Educación intercultural: fundamentos y práctica política en la provincia de Buenos Aires, Argentina», en Medina Melgarejo, M. (coord.), *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, Plaza y Valdés, pp. 139-168.

Duarte, O.

2013 «La escuela en el “desierto”. El estado de la educación pública en la Patagonia de fines del siglo XIX», en *Cuadernos del Sur*, nº 42.

Gordillo, G. y Hirsch, S. (comps.)

2010 *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*, Buenos Aires, Flacso-La Crujía.

Hecht, A.C.

2007 «Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina», en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, nº 29, pp. 65-85. Disponible en: <redalyc.org/articulo.oa?id=457545100003> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

2011 «Un análisis antropológico sobre la migración y el desplazamiento lingüístico entre hablantes de la lengua toba en Argentina», en *Gazeta de Antropología*, vol. 1, nº 27. Disponible en: <digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15683/G27_14Ana-Carolina_Hecht.html?sequence=10&isAllowed=y> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

2015 «Educación intercultural bilingüe en Argentina. El caso del Chaco entre 1987 y 2014», en *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 9, nº 2, pp. 129-144.

Hecht, A.C. *et al.*

2015 «Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico», en Novaro, G.; Padawer A. y Hecht, A.C. (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, Buenos Aires, Editorial Biblos, pp. 43-63.

Hirsch, S. y Serrudo, A.

2010 «La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe», en Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 17-44.

Lanusse, P.

2004 «La cuestión indígena en educación: algunas consideraciones sobre la educación intercultural y bilingüe en el proyecto Anepa», en Díaz, R. y Alonso, G. (coords.), *Construcción de espacios interculturales*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 137-150.

Lenton, D.

1994 «La imagen en el discurso oficial sobre el indígena en Pampa y Patagonia y sus variaciones a lo largo del proceso histórico de relacionamiento: 1880-1930», tesis de grado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Carrera de Ciencias Antropológicas.

Leone, M.

2019 «"Por la liberación del indígena". Trabajo pastoral y procesos de organización política indígena en la región del Chaco argentino (1965-1984)», en *Sociedad y religión*, vol. 29, nº 51, pp. 112-141. Disponible en <scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-70812019000100112&lng=es&tlng=es.> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

2022 *En el nombre del otro: cristianismo y pueblos originarios en la región chaqueña argentina, 1965-1994*, Los Polvorines-La Plata-Posadas, UNGS-UNLP-UNaM

Liva, Y. y Artieda, T.

2014 «Proyectos y prácticas sobre la educación de los indígenas. El caso de la misión franciscana de Laishí frente al juicio del Inspector José Elías Niklison (1901-1916)», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 15, nº 1, pp. 45-65. Disponible en: <scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772014000100004&lng=es&tlng=es> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Martínez, L.V.

2017 «Niñez, migración y perspectivas de derechos. Una aproximación antropológica en el contexto escolar», tesis doctoral, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Martínez, L.V. y Diez, M.

2019 «La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, dossier «Interculturalidad y Educación», nº 45, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letra, pp 15-30.

Mato, D.

2005 «Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas», en *Alceu*, vol. 6, nº 11, pp. 120-138.

Nagy, M.

2017 «Educación y Pueblos indígenas: Ayer y hoy», en *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 5, nº 1, pp. 55-78.

Nicoletti, M.A.

2008 *Indígenas y misioneros en la Patagonia. Huellas de los Salesianos en la cultura y en la religiosidad de los pueblos originarios*, Buenos Aires, Continente.

Novaro, G.

2006 «Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos», en *Cuadernos interculturales*, vol. 4, nº 7, pp. 49-60.

2012 «Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad», en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 17, nº 53, pp. 459-483.

Novaro, G. (ed.)

2022 *Bolivianos en Argentina: migración, identidades y educación. Una historia tejida entre generaciones*, Buenos Aires, SB Editorial.

Novaro, G.; Diez, M.L.; y Martínez, L.V.

2017 «Educación y migración latinoamericana: interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar», en *Revista Migraciones Internacionales*, nº 2, Buenos Aires, Organización Internacional para las Migraciones, pp. 7-23.

Pablo VI

1967 *Populorum Progressio*, 26 de marzo de 1967. Disponible en: <w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Petz, I.

2002 *Políticas de educación bilingüe en una formación social de fronteras (chaco salteño y oeste formoseño)*, tesis de grado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Puiggrós, A.

1990 *Historia de la educación en la Argentina*, tomo I, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

1996 «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en Cucuzza, R. (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 91-123.

Quijada, M.

2002 «¿Bárbaro, aliado o ciudadano potencial? El discurso de las élites intelectuales y su incidencia en los modelos oficiales de tratamiento de la diversidad (El Río de La Plata, siglos XVIII y XIX)», en Quijada, M. y Bustamante, J. (eds.), *Elites intelectuales y modelos colectivos. Mundo Ibérico (siglos XVI-XIX)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 251-270.

Rockwell, E.

2015 «Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes», en Novaro, G.; Padawer A. y Hecht, A.C. (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, Buenos Aires, Biblos, pp. 11-39.

Segato, R.

2007 *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo.

Tamagno, L.

2001 *Nam Qom hueta'a na doqshi'Ima. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*, La Plata, Al margen.

Thisted, S.

2016 «Culturas magisteriales y educación intercultural en Argentina: construcción histórica de posiciones docentes ante las diferencias y las desigualdades», en Red Estrado, *XI Seminario internacional de la Red Estrado*.

Thisted, S. *et al.*

2007 *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*, Buenos Aires, DGCyE, Subsecretaría de Educación, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, documento 0.

Trinchero, H.

2000 *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El Chaco Central*, Buenos Aires, Eudeba.

Villa, A. *et al.*

2009 «Procesos educativos y escolares en espacios interculturales», en *Decisio*, nº 24, México, Crefal, pp.79-85.

Capítulo 10

Educación popular. Aportes para pensar la construcción de un campo

LIDIA RODRÍGUEZ Y DENISSE GARRIDO
Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires / Conicet

INTRODUCCIÓN

«Educación popular» es un significante polisémico de largo alcance en la historia de la pedagogía occidental. Así como, en uno de sus usos coloquiales y más extendidos, la palabra «educación» se homologa a «escuela», la educación popular se liga a la influencia freireana, a la herencia liberacionista, a las propuestas progresistas o críticas del modelo escolar tradicional. Sin embargo, cuando la mirada se restringe a esa herencia, se corre el riesgo de delimitar o acotar el concepto a un modelo o paradigma único, según el cual, por un lado, la educación popular estaría dirigida a sectores sociales que no encuentran garantizado su derecho a la educación; y, por otro, que esta se organiza fuera del sistema escolar o, en todo caso, como experiencia o momento particular dentro del mismo pero en discusión con el modelo hegemónico. El peso otorgado a estas dos características centrales hacen de esta visión un apoyo potente para sustentar posiciones, y, además, es útil como guía para organizar experiencias y discursos, sin embargo se corre el riesgo de ocultar la complejidad de los debates en torno a las ideas tanto de educación como de popular y de acompañar posiciones autoritarias.

En este trabajo seguimos el camino de la mirada histórica, que abre otras líneas de análisis. Esta perspectiva, de corto, mediano y largo plazo, colabora con abrir la perspectiva, desnaturalizar lo que aparece como obvio y ayudarnos, así, a suspender la inmersión en el presente (Rodríguez, 2014). Ello implica, por una parte, el esfuerzo de suspender los posicionamientos y realizar una vigilancia epistémica, en particular respecto al lugar de enunciación del investigador; por otra, en el mismo sentido, supone también el esfuerzo de ubicarse en los contextos de enunciación de los actores y entender sus particulares perspectivas en las diferentes coyunturas que se abordan. Volver sobre este problema de la investigación histórica, que no puede ser del todo superado, al menos abre recaudos ante miradas simplificadoras y esencialistas.

En ese esfuerzo de indagación histórica, el vocabulario utilizado es una de las principales dimensiones a tener en cuenta. Se requiere cierta distancia para mirar el pasado desde las configuraciones discursivas del presente. Si bien es imposible

anularla, se trata de ejercer ciertos controles para disminuir la distorsión de los sentidos y evitar, así, que se obstaculice la posibilidad de la construcción de los horizontes de imaginarios disponibles en diferentes momentos históricos.

Asumimos, con Zemelman (1992), que pensar en perspectiva histórica implica el análisis de acciones y proyectos ubicados en el interior de un horizonte de futuro. Es así que no abordamos la «educación popular» limitando el concepto a una perspectiva que funcionaría como un parámetro comparativo para clasificar las experiencias, sino como un significante que orienta la delimitación de un campo problemático, en el marco del cual el trabajo investigativo busca construir un campo de objetos.

Ello implica comprender la trama en que se fueron articulando los sentidos en distintas coyunturas, para colaborar, así, a ampliar la perspectiva hacia nuevos horizontes. En un esfuerzo de «des-sedimentar» la ligazón a ciertos significados y abrirla a una multiplicidad de sentidos posibles. Se trata de un enfoque que nos permite recuperar, más que una cronología o un relato cerrado, una cantidad de matices, una riqueza polisémica desde la cual pensar el presente e imaginar el futuro.

En particular, el significante «educación popular» se encuentra disponible para pensar el tema educativo en América Latina desde, por lo menos, fines del siglo XVIII, si pensamos, por ejemplo, en el *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, de Campomanes (1775). En ese marco, remite a modelos educativos muy diferentes a otros, de principios del siglo XIX, como el de Simón Rodríguez, solo por nombrar uno de los más destacados (Puiggrós, 1983).

Siguiendo esta perspectiva metodológica, en este trabajo nos propusimos un rastreo de los principales trabajos que abordaron el concepto de educación popular desde la historia de la educación argentina y latinoamericana. El concepto se ha desarrollado atravesando las fronteras de los Estados de la región y requiere por ello, para una mejor comprensión, pensar a la Argentina en el marco latinoamericano. En un segundo momento, a partir de estos análisis, planteamos algunas hipótesis de periodización.

LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA HISTORIOGRAFÍA EDUCATIVA ARGENTINA

Si bien la bibliografía respecto a la temática de la educación popular es muy amplia, son menos los trabajos que la encaran desde una perspectiva histórica. Analizamos, a continuación, los principales, en un recorrido por la historiografía educativa argentina.

Entre los «hitos fundacionales» de una historiografía educativa local, se encuentra la obra *La Instrucción Primaria en Argentina*, publicada por Juan P. Ramos en 1910: uno de los primeros trabajos que reconstruyen la educación desde la época de la colonia hasta comienzos del siglo XX. Ramos remite a las escuelas conventuales y comunales durante la colonia como los «primeros jalones de la escuela popular» y expresa que fueron los hombres de la Revolución de Mayo

de 1810 quienes atendieron a la «vital importancia que para la naciente democracia argentina habría de tener la mayor difusión de la cultura en el pueblo» (1910: 7). Carlos Augusto Bunge (1920) hizo lo propio hacia 1906 en *La evolución de la Educación*, el primer libro de *La educación (Tratado General de Pedagogía)*, obra reeditada hasta poco antes de su temprana muerte. Bunge, en contraposición a Ramos, no emplea ni historiza el concepto de educación popular.

En 1949, en el marco de una historiografía académica consolidada, se publica la primera edición de la obra *Historia de la educación argentina*, de Horacio Manuel Solari (1949). Allí, el autor emplea y recupera los sentidos asociados a la educación popular en relación a la educación del pueblo, a la ilustración popular, en el contexto de las nacientes repúblicas independientes (entre 1810 y 1820, el llamado «período revolucionario»), a la vez que señala que fue parte de la tarea de los primeros gobiernos patrios. Solari resalta la figura del Fray Francisco de Paula Castañeda (1776-1832) como «un verdadero apóstol de la educación popular que, consciente de la urgencia que existía de ilustrar al pueblo, no vaciló en llevar a cabo violentas campañas periodísticas en defensa de sus ideas» (ibíd.: 45-46).

Para Solari, la educación popular se presenta como el problema que debieron atender los gobiernos patrios y coloca en esa perspectiva, por ejemplo, la implementación del modelo lancasteriano por parte de Rivadavia. Su análisis e historización se inscribe en una tradición historiográfica liberal y no duda en afirmar, tomando como referente a Sarmiento, que la difusión de la escuela popular permitió «oponerse al caudillismo, causante de nuestro atraso social y político, [...] haciendo de ella un centro de civilización y del maestro un soldado que combatiese la incultura y la barbarie» (ibíd.: 153).

En la primera mitad del siglo XX, cobra importancia una historiografía educativa de las izquierdas que recupera, sobre todo, la figura de Sarmiento, al referirse a la educación popular (Ghioldi, 1934 y Ponce, 1932). Los ensayos históricos dedicados a Sarmiento son frecuentes, especialmente, con el cincuenta aniversario de su muerte.

Hacia la década de 1950, el filósofo y pedagogo Juan Mantovani (1957) rastrea los sentidos de la educación popular en la obra de un hombre de la generación de 1837: Esteban Echeverría.

Un aporte original, posterior al de Mantovani, es el de Juan Carlos Vedoya, cuyo análisis aportó sustantivos datos cuantitativos sobre los déficits de la educación en Argentina. «Equidistante de las posiciones liberal y revisionista», según lo ubica Piñeiro (en Vedoya, 1973: 9), también utiliza educación popular como sinónimo de educación primaria y se propone revisar aquel período «fundacional» de fines del siglo XIX (ibíd.).

El autor marca una línea diferente cuando se propone desmitificar ciertas verdades ancladas respecto a los orígenes de la educación popular en la Argentina a partir del empleo de cifras estadísticas oficiales. Resulta interesante su señalamiento de que el diagnóstico habitualmente empobrecido sobre la educación en la colonia tenía como fundamento el ensalzar los logros de los gobiernos post-independentistas.

Entre los trabajos de comienzos del nuevo milenio, Pineau (2008) plantea que la educación ha sido definida como popular tomando en cuenta diversos elementos de la práctica pedagógica. En particular, los sujetos participantes, los

conocimientos a impartir, sus finalidades, sus formas y métodos y, finalmente, las entidades educativas que la imparten.

Existe una cuantiosa producción académica, de aparición reciente, vinculada a la gran importancia de las prácticas educativas en la conformación de acciones colectivas ligadas a organizaciones sociales –de desocupados, asambleas barriales, fábricas recuperadas y movimientos sociales (urbanos y campesinos)–,[1] pero son más escasos los trabajos en los que lo educativo se analiza de modo central. Cabe destacar, en este sentido, el trabajo de Elisalde y Ampudia (2008), que ha interpelado de manera específica al terreno educativo, principalmente en lo que refiere al campo de la educación popular, y el más reciente de Guelman *et al.* (2018).[2] También Sirvent (1999, 2008a, 2008b) produjo una periodización sobre el desarrollo de la educación de jóvenes y adultos en relación con los movimientos sociales en particular en la Argentina que contribuye a pensar el campo de la educación popular.

Quienes escribimos este capítulo, hemos también avanzado en el acercamiento a la educación popular en la historia reciente, ubicándola en el período que se inicia en Argentina con el retorno al sistema institucional democrático. La definimos como

> un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos de la sociedad civil y sujetos sociales (indígenas, migrantes, mujeres, sectores urbano-populares, infancias vulnerables, etc.), resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares. Ello muestra el carácter abierto e históricamente construido del mismo, así como la relación y diferencia que guarda con otros tales como «educación común», «instrucción pública», «educación del pueblo», «educación de adultos», «educación liberadora», «educación no formal», «educación para los derechos humanos» y «educación intercultural», por citar algunos (Rodríguez, 2013: 20).

ABORDAJES EN LA HISTORIOGRAFÍA EDUCATIVA LATINOAMERICANA

Como señalamos en la introducción, el concepto de educación popular se ha desarrollado atravesando las fronteras de los Estados de la región y, por ello, requiere pensar a la Argentina en el marco latinoamericano. En esa línea, rastreamos el estado de la cuestión referido a los abordajes de la educación popular latinoamericana en perspectiva histórica.

1. Véanse Dri (2006), Fernández (1991), Giarracca (2001), Giarracca y Levy (2004), Lattuada (2006), Mançano Fernandes (2005), Schuster (1999), Schuster *et al.* (2005), Svampa (2005), Svampa y Pereyra (2003), Svampa y Stefanoni (2007), Zibechi (1999, 2003a y 2003b).

2. Vale mencionar, también, trabajos como los de Manzano (2006) y Korol (2015). En la actualidad, progresivamente, se ha tornado un poco más frecuente la producción de ponencias en jornadas y eventos académicos, así como la producción de artículos para revistas científicas, habitualmente circunscripta al relato de experiencias.

Mantovani, que ya había iniciado su acercamiento histórico a la educación popular a través del estudio de Echeverría, publicó en 1958 la obra *La educación popular en América*. La educación popular es definida, de acuerdo a los sentidos decimonónicos, que todavía persisten, como educación primaria, común, obligatoria, gratuita y laica, conforme a los principios de la Revolución Francesa de 1789. Mantovani ubica su génesis en los movimientos emancipatorios, en los que el conocimiento se vincula con la noción de libertad. En el primer capítulo, plantea la necesidad de entender la formación del hombre americano enmarcado en una tradición común que lo trasciende. Ahora bien, aunque se refiere a esa idea desde la noción de mestizaje, el autor conserva cierta mirada eurocéntrica, hegeliana, al afirmar que América entraría tardíamente a la historia universal. Más allá de esto, resulta interesante cómo, en muchos otros sentidos, su planteo referido a los vínculos entre las culturas nacionales y las foráneas anticipa posiciones críticas de las décadas posteriores. Además, recupera a algunos pensadores de la educación popular latinoamericana, como José Martí, para pensar su propio contexto.

En la década de 1980, desde una renovada historiografía crítica de la educación, se destacan varios textos de Puiggrós sobre la educación popular en América Latina que permiten ubicar conceptual e históricamente el problema analizando debates y tendencias (Puiggrós, 1998 [1984] y Gómez Sollano y Puiggrós, 1986: 11). Estos textos suscitaron varias reediciones que dan cuenta de su sustancial contribución teórica y conceptual a la comprensión de la educación popular en el presente, aunque la periodización abordada no ha profundizado en el proceso de la historia más reciente del continente.

En *La educación popular en América Latina*, Puiggrós (1998 [1984]) se propone, ya desde el subtítulo de la obra, abordar los «orígenes, polémicas y perspectivas» en torno al significante educación popular. Su posición teórica y epistémica parte de comprender a la educación como una práctica social productora de sentidos, lo que permite captar qué es aquello específicamente propio del discurso educativo, aunque sobredeterminado por otros discursos sociales, y, al mismo tiempo, hacer una lectura pedagógica de cualquier proceso social, sin suponer con ello que lo pedagógico se diluye en otras prácticas. Carlos Torres, en el prólogo, la define como «una obra teórica con amplia documentación histórica y fuentes secundarias», poniendo el énfasis en el aporte sustancial de un marco conceptual para la comprensión de procesos históricos. Puiggrós afirma que la labor de construcción histórica que implica el trabajo realizado «no tiene por objetivo establecer un orden genético, sino rescatar los elementos históricos constitutivos y persistentes en las polémicas pedagógicas actuales. Las ausencias en la memoria tienen una íntima vinculación con las condiciones de producción, circulación y consumo de los sentidos y prácticas pedagógicas actuales» (ibíd.: 21).

Desde la perspectiva del análisis del discurso de Ernesto Laclau, Puiggrós reconstruye la constitución de sujetos y discursos de la educación popular en una periodización que incluye los primeros debates del anarco-sindicalismo y el socialismo; las ideas pedagógicas de José Martí; la Revolución Mexicana; Haya de la Torre; José Carlos Mariátegui; Julio Antonio Mella, como representante de una pedagogía proletaria; y la pedagogía nacionalista y popular de Sandino, en la línea de Farabundo Martí. En medio de este devenir, la autora inscribe a

la Reforma Universitaria de Córdoba. en la historia de la educación popular en el continente, como el «primer discurso pedagógico popular» y polemiza con la herencia pedagógica de Aníbal Ponce.

Gómez Sollano y Puiggrós compendiaron, en una antología en dos volúmenes, una serie de fuentes para una aproximación a la historia de la educación popular en el continente. A partir de la crítica a la historiografía liberal de la educación, las autoras señalan que el equipo de investigación se propuso recopilar, analizar e interpretar experiencias no consideradas por la tradición liberal al buscar aquellos procesos educativos «en los cuales los sectores populares jugaran un papel central y que se configuraran como propuestas alternativas y antagónicas a los modelos antidemocráticos, conservadores y anti latinoamericanos» (1986: 11).[3]

También desde una perspectiva histórica, Tamarit (1992) plantea que, promediando el siglo XX, el significante educación popular permitió organizar un campo de enunciados –relacionados con la autogestión, la educación no formal y las prácticas liberadoras, entre otros– que ha tenido presencia en la mayor parte de las propuestas alternativas al sistema escolar sarmientino. Esta concepción de la educación popular podría ser analizada como una tarea de rescate de la cultura de los sectores subalternos, ubicándola en el centro de la tarea pedagógica.

El trabajo señero de Weinberg (1984), publicado tras una investigación que se remonta a fines de la década de 1970, ubica al concepto de educación popular en el siglo XIX, ligándolo fuertemente a la expansión de la escolaridad, en un análisis muy cercano al que, en la década de 1950, había realizado Mantovani.

El autor emplea en esta obra, indistintamente, el concepto de «modelos» o «estilos de desarrollo» que entrañan el sistema de dominación y las relaciones de poder existentes en cada momento histórico; para Weinberg, este esquema conceptual permite caracterizar qué entiende cada época por educación y qué valores le atribuye, a la vez que hace posible dar cuenta de ciertas resistencias. El «modelo» otorga sentido al proceso educativo, pero Weinberg advierte que no se trata de una correspondencia mecánica.

Con estas categorías de análisis, aborda la segunda mitad del siglo XIX bajo el título «Hacia la educación popular». Resulta llamativo el empleo de la preposición «hacia», que parece remitir a aquello que en este momento se estaría gestando, pero cuya forma definitiva todavía no se conoce. Sin embargo, Weinberg analiza en este capítulo las formas institucionalizadas que asume la educación popular a través de la legislación y reitera, en sucesivas oportunidades, que «educación elemental (o básica o primaria) y educación popular podían considerarse por entonces poco menos que equivalentes» (ibíd.: 163). Ahora bien, resulta llamativo, también, que Weinberg ponga en cuestión esta equivalencia, aunque no profundice, cuando señala que «el centro de gravedad

3. Esta obra fue publicada recientemente con el título *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina* por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con una presentación de Pablo Pineau y Nicolás Arata.

del sistema se mantuvo en la enseñanza elemental –equivocadamente asimilada más tarde a popular–» (ibíd.). En este recorrido ahonda en las figuras de Morelos, Sarmiento y José Pedro Varela, entre otros.

El trabajo de Puiggrós y Lozano (1995) avanza sobre la historia de la educación en el continente en el período posterior, aportando también elementos para una caracterización de la educación popular y sus diversas tendencias en la segunda mitad del siglo XX. Otros textos clásicos que se mueven en este mismo sentido son los de Vasconi (1963), Carnoy (1977) y Prieto Figueroa (1977).

En otro de sus ensayos, Puiggrós señala que «el significante *educación popular* habita conflictivamente los discursos sociales, culturales y educativos» (2004: 39) y continúa afirmando que, al analizar las propuestas dirigidas a «la educación de los excluidos», es posible observar que dichas propuestas «cargan críticas, algunas de las cuales ponen en seria sospecha al sistema escolar moderno» (ibíd.), pero no logran finalmente impactar en el tipo de educación que denuncian. Se pregunta, además, por qué las ideas de Simón Rodríguez, ni siquiera un siglo y medio después, inspiraron a la educación popular latinoamericana nacida al calor de las luchas de liberación y de la difusión de la obra de Freire (más allá de la experiencia venezolana).

En ese sentido, Puiggrós afirma que

> Rodríguez y Freire habitan un espacio semejante de preocupaciones y compromisos, así como sus respectivos enemigos. Pero merece una atención especial su discontinuidad, y, en particular, y con otras connotaciones, el desconocimiento de la obra de Simón-Robinson por parte de los múltiples educadores, militantes y científicos sociales que hicieron usos diversos de la obra de Freire. La referida discontinuidad prueba que no es posible el acceso directo a lo que intuía y lo que advertía a gritos Simón Rodríguez, así como que su paradigma político-pedagógico vaga espectralmente entre las posibilidades latinoamericanas de una educación popular, siempre latentes (ibíd.: 43).

El olvido que la autora denuncia en este ensayo –que también es un balance de su propio recorrido– remite al hecho de que nunca surgió el nexo decisivo entre los enunciados de Simón Rodríguez y las experiencias que se autodenominan de «educación popular» desde mediados del siglo XX.

Más recientemente, Elisalde, Acri y Duarte (2013) compilaron una serie de ensayos introductorios a problemáticas referidas a la historia de la educación popular en Argentina, Brasil, Cuba, Chile, México y Perú en el período que va de 1870 a 1940. Se centran en el proceso de consolidación de los sistemas educativos latinoamericanos y en las experiencias obreras de organización y resistencia que se gestaron entonces, con iniciativas que priorizaban las necesidades de las clases populares «y difundían los valores libertarios, socialistas y emancipadores, anticapitalistas y americanistas» (ibíd.: 6). Los autores analizan los sistemas formales de educación y los distintos proyectos de reformas al modelo de instrucción pública llevados a cabo por las diferentes alianzas oligárquicas, a la vez que presentan algunas estrategias impulsadas por sectores socialistas y anarquistas. Estas son entendidas como «experiencias contrahegemónicas desde el campo de

la educación popular, concebidas como alternativas pedagógicas al modelo liberal-conservador» (ibíd.: 7). El libro se divide en dos partes: una con capítulos que se circunscriben al caso argentino y una segunda, dedicada a los otros países de América Latina ya mencionados. En los trabajos reunidos, no se define el concepto de educación popular, que aparece más explícitamente mencionado –incluso desde los títulos– en el segundo apartado, que reúne los casos latinoamericanos.

En esta primera mirada sobre la bibliografía, encontramos que los significados atribuidos a «educación popular» son múltiples y hasta contradictorios. Pero las historias de la educación argentina y latinoamericana no abordan de modo particular el proceso de construcción del campo, sino que, más bien, la tornan rápidamente o sinónimo de escuela pública (o educación básica) para el siglo XIX o de educación liberadora –de tinte freireano, revolucionario– para el XX, y la analizan sin ver sus particularidades y las diversas posiciones.

El proceso en torno al significante, las transformaciones que se producen desde, por lo menos, el siglo XVIII, permiten esbozar algunas hipótesis en torno a una periodización posible. No hablamos de una cronología única, sino de un recorrido en el que se despliegan diversos significados que muchas veces son coetáneos y, en general, persisten en las prácticas, experiencias y discursos sobre la educación popular en el siglo XXI.

HIPÓTESIS PARA UNA PERIODIZACIÓN

«Educación popular» es un significante disponible en América Latina desde, por lo menos, principios del siglo XVIII, que, a lo largo de los dos siglos siguientes y comienzos del actual, se va consolidando como un campo problemático particular en el marco del cual se modifica su significado y se configuran tendencias y posiciones que no siempre surgen de manera cronológica, sino que conviven en distintos momentos; a veces, alguna se torna hegemónica o surge una novedad.

Todas ellas comparten, sin embargo, un elemento que, de modo general, se puede plantear como la afirmación de la necesidad o la importancia de expandir la educación a todos, al conjunto y, en ese sentido, se refieren al «pueblo».

Esa idea, que es aún anterior, incluso, al uso extendido del significante, puede señalar una tendencia progresista hacia finales del siglo XIX frente a aquellos sectores que consideraban innecesario un esfuerzo de ese tipo en un país extenso y de población dispersa, en consonancia con el modelo agroexportador.

Por otra parte, esa expansión se pensaba, especialmente desde los grupos hegemónicos y los sectores sociales en ascenso, con una función disciplinadora y de contención de conflictos sociales, idea que dio un fuerte impulso a la expansión de la escuela primaria en todo el territorio. En ese marco, surgieron diferentes discursos y propuestas alternativas. Incluso con esa fuerte impronta en el origen de la escuela, de ser vista como útil a la consolidación del orden establecido, su expansión permitió formar generaciones que pudieron cuestionarla.

A modo de hipótesis, en el sentido de una herramienta para ordenar el trabajo de archivo, abierta a variaciones y matices, y en base al análisis de diversas

periodizaciones para la historia de América Latina,[4] ubicamos cinco grandes momentos en la apropiación y uso del concepto.

Siglos XVIII y XIX

En primer lugar, si bien la idea de educación para el pueblo remite a la historia colonial (Puiggrós, 1983), el debate sobre la importancia de su expansión se vincula fuertemente con los procesos independentistas y con la voluntad de formar ciudadanos y trabajadores. Manuel Belgrano ya planteaba la educación gratuita y obligatoria, así como la necesidad de contar con escuelas de mujeres, en pos de la felicidad del pueblo. Un representante central de la defensa de la expansión de la educación en el momento independentista fue Mariano Moreno. *La Gaceta de Buenos Aires*, la Biblioteca Pública y la traducción e impresión de *El Contrato Social*, de Rousseau, dan cuenta de esta preocupación por la educación del pueblo. En una investigación reciente, Morán señala que *La Gaceta* y otros periódicos publicados en Buenos Aires entre 1810 y 1821 mostraban una decidida preocupación por la política y la cultura, destacando a la educación popular como una estrategia central para educar al pueblo y gobernar la revolución (Morán y Aguirre, 2011; Morán, 2018).[5]

Artigas puede ser considerado como un continuador de la línea morenista en varios planos y también le daba un fuerte impulso a la educación. En el marco del proceso revolucionario, en su campamento de La Purificación, fundó una escuela, atendiendo a la infancia alejada de los centros urbanos, a cargo del sacerdote Fray José Benito Lamas. Desde allí manifestaba: «necesito cuatro docenas de cartillas para atender a la enseñanza de estos jóvenes y fundar una escuela de primeras letras en esta nueva población» (Nota de Don José Artigas al Cabildo Gobernador fechada en la Purificación el 10 de septiembre de 1815, recuperada de Araujo, 1905: 165).

A partir de 1815, estableció en Montevideo lo que llamó «la Escuela de la Patria», bajo la dirección del mismo sacerdote. Es significativo el nombre, que hace énfasis en la acción educativa en el proceso de liberación respecto de España, que implicaba un fuerte cambio en la cultura en un pueblo que durante todo el período anterior se había considerado vasallo del rey. Además de las primeras letras, también debía enseñar el amor a la libertad. Esa escuela se sostuvo hasta el sitio de los portugueses, en 1817.

Desde esos primeros momentos, la educación para todos se piensa como herramienta de construcción de un modelo político.

Esteban Echeverría es una referencia central para el concepto en el período inmediatamente posterior. Muy claramente sostendrá la importancia de la

4. Véanse Ansaldi y Giordano (2012); Gallego, Gil Lozano y Eggers-Brass (2006); Halperin Donghi (1980); Puiggrós (1998 [1984]); Weinberg (1984) y Zanatta (2012).

5. Morán (2018) analiza, especialmente, la difusión de diversas imágenes y representaciones acerca de la educación popular para las mujeres en la etapa de transición hacia las naciones independientes.

expansión de la educación para un pueblo que será elector y que, por lo tanto, deberá estar preparado para elegir adecuadamente.

Para el propio Sarmiento se trataba de extender al conjunto la alfabetización, en tanto forma de acceso al libro, a la prensa y, eventualmente, al voto. En su *Educación Popular*, de 1849, señaló que, hasta ese momento, «el pueblo, la plebe no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones» e insistió en el interés del conjunto por garantizar la educación básica:

> Un padre pobre no puede ser responsable de la educación de sus hijos; pero la sociedad en masa tiene interés vital en asegurarse de que todos los individuos que han de venir con el tiempo a formar la nación, hayan, por la educación recibida en su infancia, preparado suficientemente para desempeñar las funciones sociales a que serán llamados (Sarmiento, 2011: 48).

En este ensayo se condensan, asimismo, las contradicciones del pensamiento de Sarmiento sobre lo popular: la proyección de una escuela masiva, de un modelo sumamente democrático, asentado sobre un sujeto imaginario que, a la vez, niega, desde una mirada profundamente racista, a los sujetos históricos concretos:

> ¿Qué porvenir aguarda a Méjico, el Perú, Bolivia y otros Estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos, y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada? ¿Cuántos años, sino siglos para levantar aquellos espíritus degradados, a la altura de hombres cultos, y dotados del sentimiento de su propia dignidad? (ibíd.: 50)

El Sistema de Instrucción Pública Centralizado y Estatal (Sipce) (Puiggrós, 1990), que se consolida e institucionaliza definitivamente en el último tercio del siglo XIX, va a asumir todas esas contradicciones. El Decreto que contiene la convocatoria al Congreso Pedagógico de 1882, fundacional del sistema escolar en la Argentina, estuvo firmado por el presidente Roca y su ministro Pizarro estipulaba que su objeto era: «tratar en conferencias y en discusiones pedagógicas, cuestiones relativas a la enseñanza y a la educación popular, con el objeto de impulsarla y mejorarla» (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1882, citado por Biagini, 1983).

Sin embargo, el significante va a ser desplazado, en ese evento, por el de educación común, general, básica, primaria. La escuela que se funda luego la Ley Nº 1420 será más pública que popular, en el sentido de dirigida a todos desde el lugar de enunciación de los sectores dominantes, amantes de la cultura de los países centrales, en detrimento de una escuela «de» todos y todas, dando lugar a la diversidad de culturas, lenguas y cosmovisiones latinoamericanas y nacionales. Ese corrimiento de los sentidos se produce a lo largo de todo el siglo. La centralidad del Estado, la neutralidad religiosa y la obligatoriedad son algunos de los acuerdos centrales de los grupos hegemónicos; estos

puntos serán democráticos pero no necesariamente populares, en el sentido de responder o articular demandas de los sectores mayoritarios.

Primera mitad del siglo XX

En la primera mitad del siglo XX, se fortalece en la Argentina la crítica a aquel modelo escolar hegemónico, especialmente de la mano del movimiento de la Escuela Nueva, dentro del cual hay diversas posiciones y tendencias. Durante todo el período, la sociedad civil, los partidos políticos y el movimiento obrero generan una multiplicidad de experiencias educativas que se autodenominan «de educación popular». Por ejemplo, la Sociedad Luz (1899) y la Universidad Obrera (1909), entre otras, canalizaron la labor educativa del socialismo (Barrancos, 1996; Parot Varela, 2022); mientras que sectores del radicalismo impulsaron experiencias como la Universidad Popular de la Boca (Yaverovski, 2018 y 2021). Estas instituciones se veían motorizadas por la búsqueda de la «elevación cultural» de los trabajadores a través de cursos, talleres y conferencias.

Precisamente, otros de los actores que asumen prácticas de educación popular en este momento son los universitarios, especialmente a partir de que el movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 proclame como una de sus banderas y como una de las formas privilegiadas de entender la función social de la universidad a la extensión universitaria. Como planteamos en otros trabajos, la tradición de la extensión relacionada a la realización de conferencias y a la divulgación de los saberes que se producen en la universidad entre el pueblo, recorre el largo siglo XIX (Rodríguez, 2018), pero, con posterioridad a 1918, buscará trascender –para algunas de las tendencias al interior del heterogéneo movimiento estudiantil– la lógica paternalista de la conferencia y asumirá prácticas como la alfabetización de adultos en locales obreros y la creación de nuevas universidades populares hijas del reformismo.

En esta coyuntura, se expanden también, fuertemente, las Sociedades Populares de Educación. Es sintomático que en su Congreso de 1930 se dividan por sus diferentes posturas respecto a la relación con el Estado. Concretamente, se separan las que prefieren sostener su independencia para evitar ser burocratizadas (Rodríguez, 1992).

Segunda mitad del siglo XX

El punto de inflexión más importante se produce recién a mediados del siglo XX, de la mano de los proyectos ligados a las perspectivas utópicas y liberacionistas, en el marco del discurso de la crisis de la educación y de las críticas reproductivistas. Aunque es muy común la referencia a Freire, el de educación popular no fue un concepto muy utilizado por él, al menos en su primera etapa.

Este concepto fortalece su significado ligado a las críticas al modelo tradicional del Sipce y retoma la centralidad del eje emancipatorio, no se restringe a la expansión, acceso y egreso de la escuela. En paralelo, se complejiza y surgen con-

tradicciones internas: el lugar de la dimensión política en la educación, el vínculo con los gobiernos y el Estado, la cultura, la laicidad y la religiosidad popular.

Estos sentidos coexisten con otros que, de la mano de las izquierdas, retoman el ideario y la herencia sarmientina. Por ejemplo, el periódico *Educación Popular*, dirigido por Luis Iglesias, va a posicionarse, desde 1961, como una voz en el debate público frente a políticas implementadas durante los gobiernos radicales de corte desarrollista y, particularmente, se va a enfrentar con la dictadura de Onganía. El periódico estuvo integrado por maestras como Olga Cossettini, Delia Etcheverry y Berta Braslavsky, entre muchas otras. Allí, el significante «educación popular» refiere a la defensa de la escuela pública y laica heredera de la tradición de la Ley Nº 1420 (Méndez y Vuksinic, 2015).

Los maestros identificados con posiciones socialistas y comunistas van a reivindicar la figura de Sarmiento como defensor principal de la escuela del pueblo. Puede verse otro ejemplo, en esa misma línea, en la declaración emitida por la Confederación de Maestros en 1968 en respuesta a las políticas de desinversión y al traspaso de escuelas a las provincias por parte del gobierno de facto de la autoproclamada «Revolución Argentina»:

> Sin duda, Sarmiento hubiera montado en cólera oyendo decir que la educación no es tarea esencial del Estado democrático, sino «supletoria» de la familia y de la comunidad –vaga expresión esta con que se evita nombrar al pueblo, único soberano, conforme a nuestra Constitución– [...] Aún después de muerto, el autor de *Facundo* y *Educación Popular*, sigue siendo un símbolo de las fuerzas que se oponen a la regresión, y del inagotable caudal de reservas morales del pueblo argentino, que ha sabido superar con dignidad todos los regímenes antidemocráticos que pretendieron perpetuarse (recuperado de Torrassa, 1968: 1).

Como decíamos, para la década de 1960 encontramos la coexistencia de estas discusiones junto con los inicios de la interpelación del pensamiento de Paulo Freire a los educadores, especialmente en el fecundo campo de la educación de adultos. La educación popular arraigó en la educación del adulto, especialmente, como parte de la agenda de los organismos internacionales en la segunda posguerra (Mejía, 1989: 535), así como de otros actores sociales, entre ellos la renovada Iglesia católica. Un trabajo reciente de Silva (s/p) analiza el proyecto de Formación de Promotores Culturales llevado adelante por el Consejo Provincial de Difusión Cultural de Tucumán entre 1968 y 1971, este se nutría de la idea freireana de acción cultural, que ya circulaba en la provincia a través de los grupos de jóvenes militantes católicos.

En 1973, con la asunción de Cámpora, la educación popular se convierte en política de Estado a través de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (Dinea)[6] y la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (Crear), inscribiéndola en una estrategia política de liberación de los oprimidos.

6. La Dinea fue creada en 1968, durante la dictadura de Onganía-Lanusse (véanse Rodríguez, 1997 y Rodríguez, 2015).

El maestro y militante, recientemente fallecido, Orlando «Nano» Balbo asumió ese año como coordinador provincial de la campaña de alfabetización en Neuquén y afirmaba entonces que el modelo teórico con el que se trabajaba en Crear era *Pedagogía del Oprimido*, de Freire (Saccomanno, 2011: 72). Manuel Gómez y Jorge Viapiano (s/p), quienes también formaron parte de la Dinea en este período, señalan algunos aspectos de la influencia del pensamiento freireano en aquella experiencia. En primer lugar, destacan el impacto que tuvo el encuentro con un principio pedagógico

> que expresaba en sus fundamentos adscripción a una opción política, en especial la de la liberación nacional y social. El pensamiento de Freire estimulaba o incitaba al desarrollo de la tarea política en un campo nuevo y en la perspectiva de fortalecer las organizaciones del pueblo y la participación en los distintos niveles, en particular, en las organizaciones de base (ibíd.).

Por otra parte, Gómez y Viapiano afirman que desde el «pensamiento nacional», en la línea de Arturo Jauretche y otros, venía madurando la convicción de que la educación era portadora de valores que respondían a una ideología dominante que desconocía o desvalorizaba la producción cultural de los marginados. El pensamiento de Freire se articulaba, entonces, con la necesidad de asumir una perspectiva de análisis de la realidad social desde categorías con identidad propia.

Freire visitó la Argentina y fue convocado por la Dinea para capacitar a los coordinadores. En ese contexto, se desplegó un amplio debate que puso en evidencia las diferentes perspectivas en juego respecto al modo de comprender los vínculos entre la educación y la política. Como marca Nicolau,

> la afirmación freireana de que no existe separación sino interpenetración entre lo político y lo pedagógico, fue interpretada y traducida, en ocasiones, con desviaciones en la articulación entre ambas dimensiones, privilegiando una sobre otra en estrecha dependencia con la adhesión político ideológica dominante en el sector de pertenencia (Nicolau, 2016: 101).

También permitía que se desplegaran las preguntas que se hacían los maestros, fuertemente vinculados al territorio. Recordamos, en este sentido, el testimonio de Dardo Costa:

> Yo preguntaba: pero si concientizamos, después qué...? Cuando me enteré de que algunos que trabajaron con nosotros estaban desaparecidos, me sentí culpable. No los concientizamos nosotros, ellos ya estaban concientizados,... pero algo tuvimos que ver. Después, ¿qué...? Después, cada uno es libre de hacer su opción, me decían. Claro, algunos la hicieron... Para mí, la pregunta sigue sin respuesta (Dardo Costa, entrevista de julio de 1955, citado por Rodríguez, 1997: 301).

En una segunda ocasión, Freire vino a nuestro país con motivo de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos que se llevó a cabo en Buenos Aires en 1985. Ya hablaba, entonces, de las virtudes del educador, pensando en el

sistema escolar más que en lo que antes consideraba como trabajos educativos «asistemáticos», por fuera de la escuela.

Señala un punto de inflexión cuando comienza a plantearse lo que será una consigna en su gestión en San Pablo: la escuela pública popular. Y marca el tono de los debates de la década en el campo, que buscaron redefinirse en contextos políticos de democracias recuperadas.

Fines del siglo XX: de la clausura autoritaria a la transición democrática

Entre los años ochenta y noventa del siglo XX, el modelo de la educación popular sufre cierto estancamiento y comienzan las críticas, sobre todo por haber quedado limitado a ciertas técnicas y métodos y por haber restringido su dimensión política. Retomando a Freire, es recién en estas décadas que empieza a vislumbrarse en su discurso el uso del significante «educación popular», asociado especialmente a su trabajo en la Secretaría de Educación de San Pablo.

El contexto de la recuperación democrática en Argentina supone una serie de tensiones en torno a la educación popular, sobre la que opera, por momentos, la oclusión deliberada de las prácticas previas al golpe de Estado de 1976. Por ejemplo, el Plan Nacional de Alfabetización (PNA) aprobado en diciembre de 1984 remitía a la Campaña de Alfabetización del gobierno de Illia en 1965 y negaba la realización de la Crear (Rodríguez, 2021). En este sentido, el PNA restituía sentidos anacrónicos acerca del analfabeto –propios de aquella campaña de mediados de la década de 1960–, incapaz de «de ver en las personas con baja escolaridad algo más que una carencia» (ibíd.: 4).

Desde finales de los años ochenta, la discusión comenzó a girar en torno al problema de repensar y «refundamentar» la educación popular, tarea que el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal) impulsó y promovió a través de sus encuentros y publicaciones. La revista de este organismo, *La Piragua*, tituló su primer número, de 1989, «Educación popular y democracia», y reunió allí reflexiones que ponían en discusión el concepto mismo de democracia, revisando los sentidos heredados, los límites de las experiencias de la década de 1960 y la posibilidad de repensar y reconstruir aquellas prácticas que habían sido diezmadas por los totalitarismos de Estado y la represión dictatorial. A partir de la pregunta por qué educación queremos, se puso el foco en la profunda crisis que estaba atravesando el campo a lo largo de la década de 1980 (y desde mediados de siglo), señalando la existencia de una «crisis de esperanza» ocasionada por la ausencia de paradigmas que reemplacen el estado de cosas y ofrezcan un sistema más solidario, justo y participativo. De acuerdo con Vío Grossi (1989), las organizaciones pertenecientes al Ceaal coincidían, entonces, en señalar una disputa o tránsito entre un «polo autoritario» y un «polo democrático», tanto en el Estado como en todas las dimensiones de la sociedad civil. Este proceso complejo podía observarse en, por ejemplo, la presencia de relaciones democráticas al interior de regímenes autoritarios, como en el Chile de Pinochet, y, a la inversa, en la persistencia de formas autoritarias al interior de regímenes democráticos (ibíd.: 7).

Son tiempos de diversas dicotomías, dada la fragilidad del escenario del retorno a la vida democrática. Por su parte, las organizaciones sociales se debatían entre posiciones que o reforzaban el fortalecimiento de las mismas en oposición al Estado o reforzaban la búsqueda de ocupar espacios en el sistema escolar para transformarlo (Rodríguez, 2021). Esta última – compartida por los sindicatos docentes mayoritarios– implicaba proponer la educación popular «en» la escuela, en oposición no solo a las lógicas asistencialistas y excluyentes, sino también a los esquemas teóricos reproductivistas (Mejía, 1989: 55).

Durante el auge y plena implementación de la reforma neoliberal del Estado en los años noventa –en el gobierno de Carlos Menem–, los actores sociales que cobraron especial relevancia en la escena de la educación popular fueron las ONG, cuya labor había comenzado a manifestarse en la década previa, pero que comenzaron en este momento a trabajar de modo articulado con algunos sindicatos e incluso, en algunos casos, y paradójicamente, con algunos gobiernos.

En una sociedad en la que cada vez era mayor la cantidad de personas empujadas hacia el desempleo y la marginalidad, y mientras el Estado reducía al mínimo su injerencia en la garantía de los derechos básicos a través del desfinanciamiento, los movimientos y organizaciones sociales que enfrentaron y resistieron esas políticas neoliberales tuvieron un rol central de amparo y contención en relación a los problemas de pobreza, alimentación, vivienda y trabajo; pero, sobre todo, aportaron a la reconstrucción del tejido social destruido durante la dictadura y ofrecieron un ámbito de militancia a los jóvenes, canalizando el voluntariado social, y transmitiendo un legado (Rodríguez, 2021).

Siglo XXI: la educación popular en el nuevo milenio

En la Argentina, durante los primeros años del nuevo milenio, se volvió a instalar la idea de la educación como «un bien público y un derecho personal y social» a partir del reconocimiento de la dimensión política de las políticas públicas, la recreación de la capacidad de intervención del Estado y el restablecimiento de las condiciones de gobernabilidad (Senen González, 2008; Feldfeber y Gluz, 2011). La Ley Nacional de Educación de 2006 –para nombrar una ley paradigmática del conjunto de leyes sancionadas desde 2005–, que vio la luz durante la presidencia de Néstor Kirchner, amplió los ámbitos de gestión o de las prestaciones a la llamada «gestión social y cooperativa». Desde 2019, existe en el Ministerio de Educación la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria, que lleva adelante acciones para materializar el alcance del Estado en estas experiencias y gestiona políticas destinadas a la inclusión y al fortalecimiento de iniciativas comunitarias y cooperativas educativas, deportivas, culturales y artísticas para niños, niñas, jóvenes y adultos y adultas.

Sostuvimos en otro trabajo (Rodríguez, L. *et al.*, 2018) que el significante «educación popular» volvía entonces a estar disponible para nombrar no solamente a las políticas públicas sino también a las diversas experiencias propuestas por las organizaciones sociales y, por tanto, se establecía una disputa por su apropiación. En la complejidad de los regímenes democráticos, se presentan

nuevas formas en los procedimientos y prácticas estatales desde el momento en que los intereses de las mayorías encuentran vías de expresión.

El siglo XXI plantea un escenario inédito, completamente diferente de aquel mundo en el cual la educación popular comenzó a gestarse, en los inicios de la modernidad. Los Estados nacionales han perdido centralidad en el diseño de las políticas frente a la hegemonía del capital financiero global. Ello conlleva cambios profundos en el modelo de la democracia liberal, basado en el sistema de representación en el aparato público-estatal. Esto conduce también a replantear la tradicional forma escolar, que fue el modo más democrático de acercar la cultura a las mayorías durante todo el siglo pasado.

Formas tradicionales y nuevas de expresión de las demandas sociales dan lugar a nuevos grupos, nuevas articulaciones, nuevos sujetos políticos. Las luchas feministas cobran centralidad, fuerza, producen novedosas perspectivas y subjetividades. La educación popular permeada por los feminismos entró en diálogo con otras pedagogías que parten de la premisa de que lo personal es político y establecen relaciones entre la crítica al sistema capitalista y al sistema heteropatriarcal (Korol, 2007).

La gravísima crisis ambiental genera espacios colectivos que impulsan múltiples formas de preservación y cuidado del planeta; y, en ese sentido, la educación popular ha sido revisada y atravesada desde las organizaciones para pensar las formas que asume en relación a una educación ambiental integral.

Por último, los cambios en la cultura son de orden estructural, epistémico y fundacional a partir, también, de la expansión de internet. Se han modificado de modo sustantivo los procesos de transmisión, circulación, uso y apropiación de los productos culturales.

El conocimiento acumulado no puede ser pensado en términos de una enciclopedia, un manual o un curriculum capaz de abarcarlo todo; se trata de saberes dispersos, fragmentados, producidos por una multiplicidad de actores. En muchas ocasiones, esta complejidad queda opacada por el debate acerca del uso de las nuevas tecnologías en educación, sin que se de cuenta de las modificaciones profundas que implica. Cuando las discusiones se reducen a un uso utilitario de las «herramientas» en educación (en línea con lo que hace muchos años Umberto Eco planteó como la posición de los «integrados» y Jorge Huergo, de los «tecnófilos»), se pierden de vista los procesos de producción subjetiva que se dan en el escenario de los multimedios y las redes.

La conformación estructural de los modos productivos no permite ya clasificar con facilidad clases sociales en el sentido tradicional, ni establecer parámetros cerrados respecto al tipo de vínculo que debiera darse entre la educación y el trabajo.

En fin, en ese escenario, lejos de desaparecer, la educación popular recupera su fuerza; incluso el sistema educativo retoma experiencias que utilizan la idea en un sentido más bien freireano. Las experiencias de organizaciones sociales se multiplican: además de bachilleratos populares que ya cuentan con larga tradición, se crean nuevos y se han creado también profesorados populares que tienen sus primeras cohortes de maestros y maestras, y siguen creciendo los los espacios de educación popular para la primera infancia, por nombrar solo algunos casos.

En el ámbito académico, aumentan también las investigaciones, las tesis y los proyectos vinculados a la temática; se siguen poniendo en cuestión y revisión constante y, en muchos casos, las propias formas de producción y circulación de saberes de la educación popular impregnan las prácticas universitarias.[7]

En particular, los nuevos movimientos sociales construyen nuevos campos de enunciación y significación que se reconocen en la larga tradición de la educación popular, buscando traducir al nuevo milenio las utopías revolucionarias, a la vez que articular con las nuevas democracias, la economía popular, las nuevas agendas del feminismo y también del cuidado del ambiente (Rodríguez, 2021).

A MODO DE CIERRE

Entendemos que «Educación popular» continúa siendo un significante potente para pensar formas de radicalización democrática en el campo educativo; pero, para ello, es necesario tomar ciertos recaudos.

En primer lugar, evitar posiciones dogmáticas y autoritarias. Es importante tomar precauciones para no legitimar el autoritarismo fundado en las propias convicciones, más allá de la propia creencia en los postulados ideológicos. Las disputas por la hegemonía cultural no se dan solo ni principalmente en el terreno de los contenidos: se trata, sobre todo, de la gramática profunda ligada al capitalismo financiero global, que construye subjetividades y sensibilidades, atravesando las ideologías.

Por ello, no partimos de una definición acabada o cerrada del concepto, sino que preferimos un trabajo deconstructivo por la vía de su historización. Ello nos permite percibir matices, superar posiciones binarias, visualizar la complejidad del debate, poner en duda y en discusión las propias posiciones.

Encaramos esta mirada histórica desde dos dimensiones. En primer lugar, hemos realizado un acercamiento al modo en que la historiografía argentina usó el concepto. Encontramos que son más los trabajos que exploran la primera mitad del siglo XX, cuando la idea se ligaba a la expansión de la escuela y era una bandera de diversos sectores progresistas. Ellos se oponían a la lógica conservadora que sostenía que la educación masiva era innecesaria, en particular para un modelo económico agroexportador.

En segundo lugar, a partir de ese recorrido, sugerimos algunas hipótesis de periodización. No se trata de una cronología, sino más bien de dar cuenta de un complejo y contradictorio proceso de largo alcance. Durante el mismo, se vislumbran momentos en los que el significante cobra centralidad, así como otros en los que su uso declina. En el mismo sentido, se pueden ir visualizando distintas significaciones a las que se asocia.

7. Las autoras de este texto trabajamos en un equipo que desde hace más de diez años viene asumiendo esta perspectiva a través de los proyectos de extensión universitaria y, más recientemente, de los seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

De todos modos, en las diferentes coyunturas, implica siempre el sentido democratizador de expansión e inclusión. En muchos casos, esto va ligado a la formación de los sujetos que se intenta subordinar, disciplinar, en general bajo la promesa más o menos explícita de una mejora personal, pero siempre en el marco de posiciones subalternas. En el otro extremo, la educación popular se liga a la construcción de sujetos emancipados, capaces de gestar y sostener procesos profundos de transformación social.

Por otra parte, el nuevo milenio abre interrogantes inéditos para todo ese espectro de posiciones que se desplegó en la modernidad. Internet, con los escenarios multimediáticos y las redes sociales que se conformaron a partir de su existencia, la crisis ambiental y los múltiples feminismos pueden ser señalados como algunos de los temas que no son solamente de agenda educativa y que es necesario incluir en los curriculum; por el contrario, se trata de nuevas configuraciones discursivas que ponen en cuestión los modos en que el siglo XX pensó la democratización educativa.

REFERENCIAS

Ansaldi, W. y Giordano V.

2018 *América Latina, la construcción de un orden*, Buenos Aires, Ariel.

Araujo, O.

1905 *Historia de la escuela uruguaya*, Montevideo, Imprenta Doraleche y Reyes.

Barrancos, D.

1996 *La escena iluminada. Ciencia para trabajadores 1890-1930*, Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.

Biagini, H.E.

1983 *Educación y Progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*, Buenos Aires, CINAE-Centro de Estudios Filosóficos.

Bunge, C.O.

1920 *La educación (Tratado General de Pedagogía)*, libro 1, *La evolución de la Educación*, Buenos Aires, Vaccaro.

Carnoy, M.

1977 *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo Veintiuno.

Dri, R.

2006 *La revolución de las asambleas*, Buenos Aires, Diaporías.

Elisalde, R.; Acri, M. y Duarte, D. (comps.)

2013 *Historia de la educación popular: experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica: 1870-1940*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Elisalde, R.; y Ampudia, M. (comps.)

2008 *Movimientos sociales y educación*, Buenos Aires, Buenos libros.

Feldfeber, M. y Gluz, N.

2011 «Las políticas educativas en Argentina: herencias de los noventa, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"», en *Educação & Sociedade*, vol. 32, nº 115, San Pablo, Cedes, abril/junio. Disponible en: <scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Fernández, A.

1991 *Movimientos sociales en América Latina*, Cuadernos del Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires, Aique.

Gallego, M.; Gil Lozano, F. y Eggers-Brass T.

2006 *Historia Latinoamericana 1700-2005*, Ituzaingó, Maipue.

Ghioldi, A.

1934 *Formación de la escuela argentina: educación popular*, Buenos Aires, Sociedad luz.

Giarracca, N.

2001 *La protesta social en América Latina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*, Buenos Aires, Alianza Editorial.

Giarracca, N. y Levy, B. (comps.)

2004 *Ruralidades latinoamericanas. Identidades y luchas sociales*, Buenos Aires, Clacso.

Gómez, M. y Viapiano, J.

s/p «Una visión integral de la educación de jóvenes y adultos. El caso de la Dinea (1973-1975)», ponencia presentada en las *XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, inédito.

Gómez Sollano, M. y Puiggrós, A.

1986 *La educación popular en América Latina, 1 y 2*, México, Ediciones de El Caballito, Secretaría de Educación Pública.

Guelman, A. *et al.*

2018 *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI,* Buenos Aires, Clacso.

Halperin Donghi, T.

1980 *Historia Contemporánea de América Latina*, Madrid-Buenos Aires, Alianza Editorial.

Korol, C.

2015 «La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres», *Polifonías. Revista de Educación*, nº 7.

Korol, C. (comp.)

2007 *Hacia una pedagogía feminista*, Buenos Aires El Colectivo-América Libre.

Lattuada, M.

2006 *Acción colectiva y corporaciones agrarias en la Argentina. Transformaciones institucionales a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Mançano Fernandes, B.

2005 «Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais», *Revista OSAL*, año VI, nº 16, enero-abril.

Mantovani, J.

1957 *Echeverría y la doctrina de la educación popular*, Argentina, Perrot.
1958 *La educación popular en América*, Buenos Aires, Editorial Nova.

Manzano, V.

2006 «Movimiento de desocupados y educación. Etnografía de procesos de articulación política en la Argentina reciente», en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del estante editorial.

Mejía, R.M.

1989 «La educación popular en la escuela formal. La escuela popular AIPE», en *La Piragua,* nº 1, segundo semestre, Santiago de Chile, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Mendez, J. y Vuksinic, N.

2015 «La problemática educativa argentina de la década del ‘60: un análisis del periódico *Educación Popular*», en *Revista Temas em Educação, João Pessoa*, v. 24, número especial, p. 58-86.

Morán, D

2018 «Las “jacobinas de la revolución”. Imágenes y representaciones de la mujer en la prensa de Buenos Aires (1810-1816)», *Revista electrónica de Historia Moderna*, vol. 9, nº 37, pp. 148-160.

Morán, D. y Aguirre, M.

2011 *La educación popular en los tiempos de la independencia*, Lima, Grupo Gráfico del Piero.

Nicolau, A.

2016 «Pedagogía y política. La campaña de alfabetización Crear en la historia reciente de la educación de adultos en la Argentina de los ‘70», tesis de posgrado, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1278/te.1278.pdf> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Parot Varela, P.

2022 «Extensión universitaria y socialismo: Las lecturas de la Reforma universitaria desde el Ateneo Popular», en *Sociohistórica*, nº 50.

Pineau, P.

2008 «¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica», en Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.), *Movimientos sociales y educación*, Buenos Aires, Buenos libros.

Ponce, A.

1932 *Sarmiento: constructor de la nueva Argentina*, Madrid-Barcelona, Espasa-Calpe.

Prieto Figueroa, L.

1977 *El Estado y la educación en América Latina*, Caracas, Monte Ávila.

Puiggrós, A.

1983 «Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana», en *Nueva Antropología*, vol. 6, nº 21, junio, México, Asociación Nueva Antropología, pp. 15-40.

1998 *Educación popular en América Latina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1984.

2004 *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Buenos Aires, Colihue.

Puiggrós, A. (dir.)

1990 *Historia de la Educación Argentina*, tomo 1, *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo*, Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, A. y Lozano, C.

1995 *Historia de la Educación Iberoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ramos, J.P.

1910 *Historia de la Educación primaria en la República Argentina 1810-1910 (Atlas Escolar),* Buenos Aires, Peuser.

Rodríguez, L.

1992 «La educación de adultos y la construcción de su especificidad», en Puiggrós, A. (dir.), *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna.

1997 «Pedagogía de la Liberación y educación de adultos», en A. Puiggrós, *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 289-319.

2014 «Historia de la educación latinoamericana. Aportes para el debate», en Arata, N. y Southwell, M. (comps.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, Buenos Aires, Unipe: Editorial Universitaria.

2015 *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Colihue.

2018 «Reforma, extensión universitaria y nuevos sujetos pedagógicos», en Rinesi, E.; Peluso, N. y Ríos, L. (comps.), *Las libertades que faltan: dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

2021 «Educación de adultos», en Puiggrós, A. (dir.), *Avatares en la historia reciente de la educación argentina (1983-2015)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 287-347.

Rodríguez, L. (dir.)

2013 *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, Buenos Aires, Appeal.

Rodríguez, L. *et al.*

2018 *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, Proyecto PAPIIT-CLAVE-IN-400610-3 «Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana», México, UNAM.

Saccomanno, G.

2011 *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*, Buenos Aires, Planeta.

Sarmiento, D.F.

2011 *Educación Popular*, Buenos Aires, Unipe: Editorial Universitaria, 1849.

Schuster, F.L.

1999 *La protesta social y la constitución de la identidad en la Argentina democrática: balance y perspectiva de una forma de hacer política*, Buenos Aires, Mimeo.

Schuster, F.L. *et al.*

2005 *Tomar la palabra. Estudios sobre la protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Prometeo.

Senén González, S.

2008 «Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica», en Perazza, R. (comp.), *Pensar lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires, Aique.

Silva, M.

s/f «Una experiencia freireana en el campo tucumano (1968-1971)», ponencia presentada en las *XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, inédito.

Sirvent, M.T.

1999 *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, Buenos Aires, UBA-Miño y Dávila.

2008a *Educación de Adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

2008b «La educación de jóvenes y adultos frente al desafío del movimientos sociales emergentes», en Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.), *Movimientos sociales y educación*, Buenos Aires, Buenos libros.

Solari, H.M.

1949 *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Svampa, M.

2005 *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.

Svampa, M. y Pereyra, S.

2003 *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteros*, Buenos Aires, Biblos.

Svampa, M. y Stefanoni, P. (comps.)

2007 *Bolivia. Memoria, insurgencia y movimientos sociales*, Buenos Aires, Editorial El Colectivo-Clacso.

Tamarit, J.

1992 *Poder y educación popular. Educación hoy y mañana*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Torrassa, A.

1968 «Los Salvadores de la Educación Popular», en *Propósitos,* año XVI, quinta época, nº 256, 12 de septiembre.

Vasconi, T.A.

1963 *Educación, estructura social y cambio*, Paraná, UNL.

Vedoya, J.C.

1973 *Cómo fue la enseñanza popular en Argentina*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Vío Grossi, F.

1989 «La educación que buscamos», en *La Piragua,* nº 1, segundo semestre, Santiago de Chile, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 5-7.

Weinberg, G.

1984 *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.

Yaverovski, A.M.

2018 «Universidades populares: la búsqueda de la genealogía propia», en *De signos y sentidos*, nº 19, pp. 29-50.

2021 «Tres Repúblicas Barriales y sus Universidades. Las Universidades Populares en la ciudad de Buenos Aires en el período de entreguerras: un esquema preliminar», en *Historia Caribe*, vol. 16, nº 38, pp. 35-80.

Zanatta, L.

2012 *Historia de América Latina, desde la colonia hasta el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Zemelman, H.

1989 *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*, México, Siglo Veintiuno.

1992 *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*, vol. 1, *Dialéctica y apropiación del presente: las funciones de la totalidad*, Barcelona, Anthropos, México, El Colegio de México.

Zibechi, R.

1999 *La mirada horizontal. Movimientos sociales y emancipación*, Montevideo, Editorial Nordan Comunidad.

2003a *Genealogía de la revuelta. Argentina: la sociedad en movimiento*, La Plata, Editorial Letra Libre.

2003b «Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos», en *Revista OSAL*, año VII, nº 21, enero, pp. 221-230.

A modo de epílogo y nuevo comienzo

Construir un nuevo prisma para mirar la historia de la educación argentina: apuestas historiográficas y perspectivas para el futuro

INÉS DUSSEL
Departamento de Investigaciones Educativas (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional, México) / UNIPE / International Standing Conference for the History of Education

La obra que lxs lectores tienen en sus manos es tan voluminosa en páginas como ambiciosa en su propósito de brindar un panorama sobre las corrientes educativas en la historia argentina. En una época en que ya casi nadie se anima a articular grandes relatos sobre el pasado, y en que buena parte del trabajo académico prefiere la hiperespecialización a las hipótesis generales, esta obra colectiva en dos tomos propone algunas claves de interpretación de ese pasado que quieren componer una mirada de conjunto. Ese es uno de sus grandes méritos, y un rasgo que la coloca como una obra de referencia para la producción historiográfica en el país.

Las claves de interpretación buscan identificar una serie de corrientes, que en el argumento general actúan como puertas de entrada alternativas para comprender la historia educativa. En ese mapeado de corrientes, la obra no intenta mostrar un conjunto perfectamente suturado y consistente, sino ofrecer un prisma que refracta haces de luz distintos sobre la historia educativa. La metáfora de la refracción es interesante, porque refiere a una suerte de descomposición de la luz en múltiples direcciones, como las que se ofrecen en los distintos capítulos; sin embargo, no les hace justicia a otras operaciones que la obra propone y que van en dirección contraria a la fragmentación, invitando a encontrar ecos, resonancias y hasta redundancias entre los distintos vectores o hilos que se siguen.

En este epílogo, quiero presentar algunas reflexiones sobre lo que considero son las apuestas historiográficas del proyecto intelectual que está en la base de la obra, y señalar algunos comentarios sobre los programas o líneas de investigación que pueden abrirse a partir del prisma que ofrece este texto, a tono con las perspectivas que en la actualidad están buscando renovar la agenda de lxs investigadorxs de la historia de la educación.

LAS APUESTAS HISTORIOGRÁFICAS DE UN NUEVO PROYECTO INTELECTUAL

Hablar de apuestas remite a que la interpretación siempre «se arriesga» (Lahire, 2006), porque hay un salto entre los registros de la indagación y la lectura que se construye a partir de ellos. En el caso de la investigación histórica, ese riesgo queda aún más claro desde que buena parte de la historiografía renunció a la idea de que la historia cuenta el pasado tal como fue, una visión sustentada en una filosofía totalizadora de la historia que quería «indicar el sentido de las cosas» (De Certeau, 1994[1975]: 94). La historiografía de la segunda mitad del siglo XX buscó, por el contrario, poner de relieve la mediación que realiza la comunidad de historiadores en su lectura del pasado. Un ejemplo –a esta altura clásico– de esta aproximación es *La escritura de la historia*, de Michel de Certeau (1994[1975]), que desmenuza la producción del conocimiento histórico. Para el autor, la operación historiográfica está inscripta en lugares o condiciones de producción del discurso histórico específicas –sociales e institucionales– y requiere ciertas prácticas particulares: la definición de secuencias temporales, la limitación de temas, abordajes o casos, y un tipo de escritura que combina dos tipos de discurso: el que traen las fuentes que se citan y el saber histórico especializado desde el que se las evalúa y semantiza. La escritura de la historia implica un proceso complejo de ordenar y dar sentido a muchos eventos a los que se accede a través de distintas fuentes y por medios de capas de sentido que se fueron construyendo en la disciplina. La construcción de una escritura implica pasar de la práctica de investigación al texto, exponer lo que es un punto de llegada como un comienzo, y partir de la actualidad –social, institucional o conceptual– para ir al pasado (De Certeau, 1994[1975]: 101-102).

Así, puede decirse que la operación historiográfica no tiene otras garantías que el trabajo académico riguroso, que hace explícitas esas mediaciones (Lahire, 2006), y el diálogo de una comunidad especializada en el seno de la cual, no sin conflictos, se van construyendo acuerdos sobre las formas de producción de la verdad de los enunciados y que construyen criterios de veridicción o formas del *decir verdadero* (Foucault, 1996; Castro, 2014). Estos criterios pueden, en ciertos momentos o tradiciones, dar más peso a ciertos tipos de fuentes que a otros (documentos escritos sobre testimonios orales o registros visuales) y a algunas teorías o abordajes sobre otros (positivismo rankeano, la historia económica y social de los Anales, historia cultural, de las ideas o de los intelectuales, giro afectivo y material, entre muchas opciones). En ese sentido, la operación historiográfica puede considerarse como una apuesta a «producir otra relación con la verdad, que no nos protege del error sino que intensifica nuestras capacidades de percibir y de responder» (Debaise y Stengers, 2023: 8). Invita a aguzar la disposición para percibir la complejidad de la historia y para articular otras respuestas a aquello que emerge como deudas y dolores persistentes.

¿Cuáles son las apuestas historiográficas que propone esta obra? Quiero centrarme en cinco: la propuesta de pensar la historia argentina a partir de las corrientes educativas como eje ordenador, la secuenciación temporal como

proceso no evolutivo y heterogéneo, la tematización del archivo, la autoría intergeneracional y el desarrollo de un programa de mediano y largo plazo desde el campo académico.

En primer lugar, leer a la historia educativa tomando como criterio de ordenamiento la noción de corrientes es un rasgo destacable del proyecto intelectual que está en la base de esta obra. La introducción realizada por los coordinadores del proyecto, Adriana Puiggrós y Darío Pulfer, recupera la voluntad, presente en trabajos previos como el de Gregorio Weinberg (2020[1981]), de ofrecer un panorama de larga duración. Sin embargo, y a diferencia de la categoría de «modelos educativos» del texto de Weinberg, que planteaba un ordenamiento conducente a generalizaciones quizás excesivas sobre la similitud entre espacios muy distintos y a periodizaciones de varias décadas y hasta siglos, el concepto de «corrientes» permite desplegar la heterogeneidad sincrónica y diacrónica de las posiciones y propuestas educativas.

La identificación de corrientes actúa como una suerte de mapa o cartografía del pasado que ayuda a visibilizar diferentes trayectorias a lo largo de varios períodos. En ese sentido, quizás pueda decirse que la estructuración de los capítulos sigue, antes que un orden meramente cronológico, una organización más «espacial», en el sentido de la coexistencia en un mismo tiempo de recorridos disímiles, como por ejemplo en los estudios sobre la segunda posguerra.

En la introducción se señala que la noción de corrientes educativas permite prestar atención a los «ríos subterráneos, dolores y aciertos en la historia de la educación argentina». La metáfora de la corriente resuena con la de los ríos subterráneos, como un flujo de materias heterogéneas que está siempre cambiando y cuyos bordes se redefinen constantemente. Gayatri Spivak señala, en su crítica a la razón poscolonial, que el cauce principal (*mainstream* en inglés, también corriente dominante) nunca ha fluido de manera limpia y clara, «y quizás nunca pueda hacerlo» (1999: 2). Es una «sancionada ignorancia» (ibíd.) la que nos hace creer que hay corrientes dominantes puras y homogéneas. Los capítulos de esta obra dan numerosas evidencias de las impurezas, contaminaciones y préstamos en los que se construyen los procesos, posiciones e ideas educativas, y de cómo esas corrientes se van redefiniendo en el curso de la historia.

La identificación de las corrientes constituye en sí misma una hipótesis sobre cuáles son los puntos de clivaje y los núcleos ordenadores en esa historia. Las corrientes se definen en el diálogo entre pasado y presente, es decir, prestando atención a los efectos, «deudas y dolores», que esas posiciones fueron produciendo en la historia, y se formulan a partir de una preocupación por entender los vínculos entre el Estado y la sociedad a través de la educación. Se toma la opción de pensar la historia educativa a partir de ciertos agrupamientos entendidos como «líneas de continuidad o tradiciones que podrán ser discutidos, pero no ignorados» (en palabras de Puiggrós y Pulfer). En algunos casos, eso se traduce como agrupamientos político-ideológicos, como en la revisión del nacionalismo católico y el nacionalismo popular, el liberalismo laico y católico, y las corrientes pedagógicas de la izquierda partidaria. En otros casos, el eje organizador de cada corriente es su posición filosófico-política, como el positivismo, el liberalismo, el espiritualismo, el socialismo, el anarquismo y el posmarxismo. También hay

estudios sobre corrientes que podrían llamarse específicamente pedagógicas, por ejemplo la escuela activa o la educación popular. Hay capítulos que trabajan períodos históricos como la época colonial, la Ilustración, la construcción de la nación en el siglo XIX, la segunda posguerra, la dictadura militar y el período neoliberal. Hay, finalmente, algunas contribuciones que se centran en temas a partir de los cuales se pueden vislumbrar corrientes: la educación indígena, las tecnologías digitales y las posiciones a favor y en contra de la escuela como institución de lo público y lo común.

En esta breve enumeración, puede quedar más claro por qué se elige la metáfora del prisma para pensar en el abordaje que propone la obra. No hay un único punto de agrupamiento o de distinción, sino que se proponen entradas diferentes a la historia educativa. Puede decirse que algunos de esos temas o perspectivas ya habían sido objeto de investigación en la historia de la educación y que otros son muy novedosos, pero sin duda el aspecto más original es organizar una red de producción original para reunirlo, poner todo eso junto, construir una serie que es más que un conjunto de episodios o períodos acotados. No es habitual encontrar en el mismo volumen reflexiones historiográficas sobre el nacionalismo católico y el liberalismo laico, porque suelen ir por carriles alternativos; tampoco es común incluir reflexiones con profundidad histórica sobre el futuro junto a trabajos que claramente se ocupan de tiempos pasados distantes. La construcción de esa serie permite identificar resonancias y yuxtaposiciones, sobre todo en el campo de los nacionalismos populares y católicos, así como sus cruces con el liberalismo laico, el nacionalismo popular renovado de las décadas de 1960 y 1970 y las pedagogías de la izquierda clásica así como las corrientes de la educación popular. Todo eso habilita un abordaje más relacional y contextualizado de lo que ofrecen otras aproximaciones, que encapsulaban a algunos de estos movimientos en sí mismos, y así se permite dejar lugar a los sucesos poco explorados o a las vinculaciones inesperadas de las que se habla, también, en la introducción.

Una segunda apuesta historiográfica tiene que ver con la definición de una secuenciación temporal que, si bien no abandona la cronología, parte de una concepción de la temporalidad más heterogénea y múltiple que la practicada por buena parte de la historiografía educativa argentina. En ese sentido, abandona la idea de la historia como un cambio evolutivo cuya última etapa es siempre mejor que la anterior, representada en la flecha del tiempo como movimiento hacia el progreso, para hacerle lugar a un tiempo histórico que contiene distintas dinámicas y ritmos, en las que hay retornos a lo reprimido en el pasado o recuperaciones tardías de deudas pendientes. No es la historia del triunfo del progreso modernizador pero tampoco la de la eclosión posmoderna que la vuelve ilegible; la apuesta, como ya se dijo, es producir marcos de inteligibilidad que organicen una lectura del pasado panorámica o de conjunto, a partir de una aproximación particular, sustentada en el concepto abierto y dinámico de corrientes educativas, siendo conscientes los promotores de que es una alternativa no muy explorada hasta el momento y que no agota las maneras de aproximarse al pasado educacional. De hecho, esta obra viene a dialogar y complementar otras dos entradas en curso en la misma serie *Abordajes* de la

colección *Ideas en la educación argentina* en la que se inscribe, vinculadas respectivamente a términos de historia de la educación y a un diccionario biográfico de pedagogos, burócratas y educadores.

La periodización que se ofrece no sigue las fórmulas clásicas de la historia política centrada en el Estado nación, a excepción de algunos casos. Tampoco se sigue de modo estricto la cronografía política de los gobiernos, y en esa dirección, es muy interesante la integración de lo que es el movimiento político más significativo de la historia argentina del siglo XX, el peronismo, en distintos capítulos. Hay trabajos que abarcan varios siglos y otros unos pocos años, lo que permite ver que hay ritmos distintos en la historia, momentos de aceleración y momentos menos turbulentos, así como enfoques que privilegian la estabilidad, y otros, la ruptura. Esa heterogeneidad temporal se ve también en otro aspecto que subrayan varias de las contribuciones: el tiempo de la historia educativa no es solamente el tiempo del Estado nación sino que se le da espacio al tiempo de las instituciones, no siempre alineado con el de las políticas estatales, al tiempo de las biografías individuales y los movimientos sociales, y al tiempo de las ideas y las prácticas pedagógicas, tiempos que de a ratos son más lentos y otras veces se aceleran con rupturas o reorganizaciones radicales.

Liberados de la historia acontecimental que supone un hilo coherente y homogéneo de eventos discretos, los capítulos de esta obra permiten abordar la historia educativa a partir de las conexiones entre perspectivas, la circulación de ideas, los cambios de rumbo o las posibilidades que no fueron. Es una concepción de la historia y del cambio social que está atenta a la diversidad y complejidad de los procesos educativos. Siguiendo con la metáfora de la corriente del río, el tiempo de la historia puede ser también un tiempo oscilatorio, como el de la marea, que va y viene desde y hacia el pasado, el presente y el futuro (Mol y Law, 2002).

Una tercera apuesta historiográfica es una reflexividad mayor de lo que era habitual sobre la cuestión del archivo. Caruso (2015) criticó hace algunos años el predominio de fuentes documentales escritas y de archivos estatales en la historiografía educativa argentina reciente. Muchos de los trabajos que se incluyen en esta obra se apoyan en tesis doctorales o investigaciones monográficas que tienen un amplio trabajo de archivo a distintas escalas, y que plantean un balance historiográfico sobre el período, tema o movimiento que se estudia, que ayuda a identificar el aparato crítico con el que se leen las fuentes y la perspectiva analítica que se adopta. Sobre todo, es novedosa la introducción, en varios casos, de la reflexión sobre el archivo como lugar epistemológico y como objeto de prácticas culturales (Poncet, 2019), es decir, como parte de las condiciones de producción de la operación historiográfica. Por ejemplo, se revisan y critican las fuentes disponibles y la literatura secundaria que sentaron las bases interpretativas por décadas. Algunos autores también dan cuenta de los silencios o las lagunas de los archivos disponibles, poniendo de relieve que el conocimiento histórico se define en los marcos de políticas de memoria y archivo más o menos institucionalizadas, y que siempre hay que atravesar múltiples capas de sentido cuando se busca acercarse al pasado (Arfuch, 2018). En estos trabajos, es notoria la reflexión sobre las condiciones de producción y de legibilidad de las fuentes, que contribuyen a una mayor rigurosidad académica.

En estrecha relación con lo anterior, puede verse la presencia de una mayor reflexividad sobre los métodos y fuentes, que reconocen una variación importante, incluso para períodos similares. Hay capítulos que se centran en documentos estatales como las estadísticas o los informes oficiales, y otros que revisan revistas u obras pedagógicas; hay quienes recurren a biografías individuales y grupales, muchas veces de hombres (prohombres), y quienes analizan creaciones institucionales como diseños curriculares o programas pedagógicos. Los recortes analíticos habilitan esa diversidad, y esa heterogeneidad metodológica enriquece el conocimiento histórico sobre el pasado y el presente.

La cuarta apuesta a la quiero hacer referencia es la producción de una autoría colectiva intergeneracional. Estos textos invitan a incluirse en una conversación intelectual sobre cómo y desde dónde leer la historia educativa en Argentina que atraviesa varias generaciones de historiadores de la educación. Las producciones que trae la obra están marcadas por la participación de nuevas generaciones de investigadores junto a otros ya bien establecidos, y ese es un elemento auspicioso y revitalizante para el campo de la historia de la educación.

En este sentido, esta obra es tanto reflejo de un estado del campo cuanto una intervención sobre ese campo, que valora y promueve la producción de conocimiento especializado en el marco de conversaciones que involucran a múltiples participantes, y en los cuales la diferencia de edades y trayectorias es altamente valorada. No estoy segura de que eso deba considerarse un aporte a la profesionalización del trabajo académico en la historia de la educación, si por eso se entiende la reproducción de marcos rígidos que definen territorios, incumbencias y jerarquías taxativas, generalmente basados en la competitividad. Por el contrario, me parece que la propuesta de este trabajo colectivo es pensar a la disciplina de la historia de la educación como un «caminar juntos» como forma privilegiada de producción de conocimiento, «una conversación entre compañeros de viaje que siguen líneas convergentes de intereses» (Ingold, 2017: 75-76). En esa propuesta, la historia de la educación como disciplina o campo de conocimiento es lo que permite organizar las rutas de intereses convergentes, especializar lenguajes y procedimientos, y colocar en el centro una búsqueda de acuerdo sobre los criterios de veridicción de los enunciados. En momentos en que se está abogando por el desmantelamiento apresurado de las formas disciplinadas de saber, en que priman la posverdad, la algoritmización de los saberes y los evangelismos de autoayuda, no es poca cosa afirmar la potencia de un trabajo colectivo en torno al conocimiento académico y la importancia de acuerdos colectivos sobre las formas de producir la verdad en torno a nuestras lecturas sobre el pasado y el presente de la educación argentina.

Una quinta apuesta refiere a una producción intelectual abierta, planteada como un punto de partida, de más largo aliento, abierta a nuevas perspectivas y aportes. La condición de posibilidad de esta opción de más larga duración se vincula a un lugar institucional: la Universidad Pedagógica Nacional de la Argentina. Desde hace años este ámbito promueve el desarrollo de esfuerzos editoriales con la publicación de autorxs clásicos (otra entrada posible a nuestra rica y diversa historia educacional) y aportes recientes de ensayos y tesis, así como una

interesante articulación con la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE), publicando volúmenes que incluyen perspectivas renovadoras de la historia de la educación (Galak y Abramowski, 2022).

LOS PROGRAMAS FUTUROS PARA LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

En la introducción a esta obra, se señala que se trata de «un trabajo en construcción, inacabado, provisorio, que tendrá continuidad» en otros desarrollos, como un sitio web institucional donde se actualicen las investigaciones y se sumen materiales documentales y fuentes primarias.

Sin pretensión de completitud, la obra invita a pensar en lo que sigue y en lo que se abre a partir de estas indagaciones, a la luz de las nuevas preguntas, enfoques y temas que vienen renovando la agenda de investigación de la historia de la educación.

Cualquier ordenamiento, al priorizar ciertos aspectos y dejar de lado otros, supone una cierta simplificación de la complejidad, y eso es ineludible. Quizás lo que vale la pena analizar con más profundidad es que «los distintos ordenamientos de objetos, tópicos, campos, no siempre refuerzan las mismas simplificaciones ni imponen los mismos silencios» (Mol y Law, 2002: 7). Hay marcos de inteligibilidad que ponen de relieve algunos temas u objetos y relegan a otros al fondo de un campo de visibilidad dado, y es importante y relevante analizar los efectos de esas operaciones. Mol y Law aconsejan «salir a caminar, hacer otra lista, dar vuelta las páginas de un cuaderno de notas y delinear un conjunto de conexiones parciales» nuevas (ibíd.: 17), una recomendación que vuelve a insistir en un «caminar juntos» como parte del trabajo académico colectivo en una disciplina o campo de conocimientos.

En estas últimas consideraciones, quisiera sumar algunas propuestas para los programas de investigación que se abren a partir de lo ya realizado en este enorme proyecto intelectual, en algunos casos con la intención de abrir nuevas conexiones en lo que ya está presente y en otros casos señalando algunos vacíos o silencios en cuanto a perspectivas del panorama que se presenta en esta obra.

Las notas siguientes apuntan a dar continuidad al debate y enriquecimiento de esta línea de trabajo, sin agotar sus proyecciones. Se trata de problematizar desde una lectura exterior a la convocatoria los avances realizados para ampliar los alcances temáticos y metodologías. La naturaleza misma de los trabajos sobre corrientes y tradiciones educativas, muy vinculados a la historia de las ideas y de lxs intelectuales, orienta a recortes de espacios, actores, relaciones, circulaciones y al privilegio de ciertos materiales sobre otros. No obstante ello, quisiera puntualizar una serie de cuestiones que podrían contribuir, en estos comentarios finales, a abrir el horizonte de preguntas y enfoques para dar continuidad a los esfuerzos de la comunidad intelectual comprometida con esta producción.

Un primer elemento, que apunta a seguir un hilo presente en todos los textos, se vincula a problematizar el marco nacional de la historia educativa, que es menos estable de lo que puede parecer a primera vista. No se trata solamente de

reconocer épocas prenacionales, como en los primeros capítulos de la obra, sino también de afirmar algo que aparece más claramente en los últimos textos, que es que las naciones siempre son proyectos en disputa, y esto requiere incluir el reclamo de quienes no se han sentido incluidos en los proyectos hegemónicos de nación. También hay que darle lugar a la importancia de flujos transnacionales que superan lo nacional, que en ocasiones canalizan «imperialismos nacionales» –como en la ola neoliberal– y en otras movilizan a actores que no se encuadran en las identidades e instituciones de los Estados nación (Tröhler, Piattoeva y Pinar, 2022). Esas dinámicas transnacionales no solamente vienen de los organismos internacionales sino también viajan a través de ideas, personas, artefactos, cuerpos de conocimiento, infraestructuras analógicas y digitales, entre otros medios y modos. Si se retoma la idea de que «[l]a nación [es] una identidad cultural cuyas líneas se vuelven a dibujar o definir todo el tiempo» (Spivak, 1999: 8), quizás haya que reconocer que «lo argentino» es más ambiguo y cambiante de lo que se admite en varios de los trabajos, y eso puede ayudar a expandirlo en direcciones que hasta ahora no aparecen abordadas por muchas de las contribuciones del libro. Un ejemplo de ello puede ser el análisis de las conexiones transnacionales de la vieja y la nueva izquierda de la segunda posguerra, profundamente influida por las luchas de liberación anticoloniales y por los internacionalismos comunistas y de los movimientos de países no alineados. Otra línea de ampliación podría indagar en la producción de imaginarios y de experiencias educativas a través de los medios, por ejemplo del cine y la televisión, o de la circulación de impresos, que incluyeron agentes, géneros e iconografías transnacionales, y ver si efectivamente estas dinámicas generan nuevas corrientes político-pedagógicas, por ejemplo en movimientos de empresarios, familias, actores de la sociedad civil, entre otros aspectos. Todo eso implica mirar en archivos que van más allá de las fronteras nacionales, y revisar las fuentes "nacionales" con una sensibilidad atenta a la circulación, la adaptación y la traducción de ideas y experiencias en diferentes contextos.

Un segundo elemento que propone abrir nuevas conexiones en temas ya presentes es la identificación de distintos actores. Los textos priorizan a los movimientos político-ideológicos o bien a educadores e intelectuales, pero, salvo en unos pocos casos, no se les da relevancia a los movimientos docentes y estudiantiles, las asociaciones profesionales, algunas instituciones educativas relevantes como las universidades, los movimientos obreros y campesinos, los movimientos de mujeres, las editoriales, entre otros aspectos. En parte, esto se vincula a ciertas ausencias en la producción historiográfica, pero quizás también sea un efecto de qué actores se hacen visibles en estos marcos de inteligibilidad, y esa es una pregunta que podría ampliarse en las siguientes etapas. Un ejemplo que considero muy relevante es la inclusión de los movimientos magisteriales y su producción pedagógica a través de numerosas revistas y propuestas de formación docente, más allá de la *Revista La Obra*, así como sobre las revistas estudiantiles (un ejemplo de lo cual puede verse en Corredor, 2021).

En relación a ciertos silencios de estas contribuciones, con el riesgo de generalizar y de no hacerles justicia a la magnitud y el compromiso que sostiene este proyecto, quiero hacer cuatro breves señalamientos, todos orientados a producir una mayor reflexividad sobre las formas en que se produce el trabajo historio-

gráfico en el campo de la historia de la educación. Estos señalamientos refieren a cómo se definen órdenes de importancia en lo que se investiga y se narra en la historia educativa, y a cómo dialogan esos órdenes de importancia con las nuevas perspectivas que emergen en las agendas de investigación contemporáneas en el país y en la región.

En primer lugar figura la perspectiva feminista. Este enfoque propone no solamente hablar más de la presencia de las mujeres y los géneros disidentes en la historia de la educación, sino también volver a mirar los mismos documentos y textos atendiendo a cómo narran la historia, qué jerarquías y órdenes construyen, los puntos de vista que privilegian y los recursos retóricos que ponen en juego (Bal, 2022). Sería muy interesante escribir una historia feminista de la escuela activa o del nacionalismo popular en Argentina que atienda a las construcciones de la sexualidad, la ideología patriarcal familiar y la definición de fronteras rígidas entre géneros y entre sexos en los textos «clásicos» de esas corrientes (Spivak, 2019). En los panoramas que construimos, hay que otorgarle un lugar más relevante a las múltiples experiencias educativas vinculadas al género y la sexualidad, que son finalmente unos «grandes ecualizadores» compartidos por todxs lxs humanxs.

En segundo lugar, habría que explorar la fertilidad de la crítica decolonial de la historia, más allá de la necesaria incorporación de la historia de la educación intercultural, como ya se hizo en este libro, o de sumar otros grupos étnicos como los afrodescendientes (Ocoró Loango, 2016). La decolonialidad invita a un replanteo profundo del sujeto epistémico-político de la modernidad (Spivak, 1999); eso implica problematizar las nociones de conocimiento, subjetividad, crítica, participación e inclusión que configuraron no solamente a las corrientes más tradicionalistas sino también a las de la izquierda pedagógica. De la misma manera que la perspectiva feminista, la crítica decolonial supone una lectura a contrapelo de las fuentes y de la literatura secundaria sobre los temas analizados, y no solo la inclusión de otro cauce en paralelo.

En tercer lugar, podría abrirse una línea de indagación sobre los objetos del trabajo de la comunidad de historiadores de la educación, y sobre la marca que dejan esos soportes en el conocimiento que ayudaron y ayudan a producir (Gitelman, 2014). Si bien hay una reflexión creciente sobre el archivo, siguen siendo relativamente pocos los trabajos que indagan sobre fuentes no impresas (orales, visuales, objetos) (Caruso, 2015), y también son pocos los que indagan sobre las diferencias, sutiles pero importantes, entre los distintos soportes y espacios en los que se produce el trabajo historiográfico: archivos, bibliotecas públicas o privadas, repositorios digitales, bases de datos estandarizados, entre otros (Poncet, 2019). Esto incluye pero también excede a esta obra, y refiere al trabajo de lxs historiadores de la educación en términos más amplios. En esa línea, considero importante en este momento tecno-cultural actualizar y expandir algunas de las reflexiones de De Certeau (1994[1975]) sobre la operación historiográfica: ¿qué cambios trajeron los distintos tipos de fuentes a la construcción de conocimiento histórico? ¿Qué efectos tuvieron los ficheros en papel y cuáles los archivos digitales? ¿Qué vacíos y silencios tiene el archivo digital? ¿Qué pasará con la escritura de la historia de la educación con la emergencia de la inteligencia artificial?

En cuarto y último lugar, valdría la pena retomar lo que ha planteado el giro afectivo en la historia de la educación (Abramowski, 2019), que hizo visibles nuevos problemas u objetos de investigación así como nuevos modos de percibir y atender a distintas dimensiones de los procesos educativos, que en este volumen no tienen tanta presencia. Pero también podría abrirse una lectura afectiva de la propia comunidad que se investiga; el balance historiográfico podría incluir una revisión de los textos como parte de redes afectivas de producción intelectual. Hay un orden material en la producción de saberes que es también un orden afectivo. Las corrientes presentadas en esta obra podrían releerse y quizás reagruparse a través de la historia de los vínculos entre las personas involucradas, las relaciones entre maestros y maestras y sus discípulos, las filias y fobias epistémicas y políticas, la vida afectivo-intelectual de las cátedras y de los grupos sociales, la historia de la generosidad, solidaridad, competencia y rechazo en la producción del conocimiento histórico en nuestro campo, entre otros aspectos (Waquet, 2019).

Vuelvo a uno de los comentarios iniciales sobre la importancia de que la operación historiográfica ayude a «producir otra relación con la verdad» para «intensificar nuestras capacidades de percibir y de responder» (Debaise y Stengers, 2023: 8). Esta obra es una herramienta muy útil para adentrarnos en la complejidad de la historia, no solamente por lo que ofrece de puesta al día y reflexión colectiva sobre la producción de lxs historiadores de la educación argentina sino también porque invita a elaborar nuevas respuestas a las deudas del pasado. Sienta las bases de una lectura de conjunto que, sin renunciar a un ordenamiento cronológico y a ofrecer claves analíticas, se rehúsa a ofrecer un relato que indique un sentido único para la historia. Al igual que el prisma, actúa como una superficie que abre el pasado en múltiples direcciones de inteligibilidad, y estimula nuevas producciones y miradas que seguramente serán retomadas por las y los nuevos compañeros de viaje en la historia de la educación. Es una producción que afirma la vitalidad del campo y se compromete con su futuro. Ojalá inspire muchas más obras como esta.

REFERENCIAS

Abramowski, A.

2019 «Por ese palpitar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo», en Arata, N. y Pineau, P. (eds.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), pp. 231-251.

Arfuch, L.

2018 *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*, Villa María, Eduvim.

Bal, M.

2022 «Woman as Anti-Suicide Bomb. Women Trapped between Past and Future», en Goodman, R.T. (ed.), *Feminism as World Literature*, Nueva York, Bloomsbury Academic, pp. 147-163. DOI: http://dx.doi.org/10.5040/9781501371219

Caruso, M.

2015 «Virtudes de la dispersión, desafíos del archivo», en Arata, N. y Ayuso, L. (eds.), *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, pp. 113-121.

Castro, E.

2014 «Modernidad y veridicción», en *El Banquete de los Dioses*, vol. 2, nº 2, pp. 10-21.

Corredor, M.

2021 *Visualidad y contravisualidad en escuelas secundarias en la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983): el caso de las revistas Inter Match y Aristócratas del Saber*, tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina).

De Certeau, M.

1994 *La escritura de la historia* (1975), Ciudad de México, Universidad Iberoamericana.

Debaise, D. y Stengers, I. (dirs.)

2023 *Au risque des effets. Une lutte à main armée contre la Raison?* París, Les Liens qui Libèrent.

Foucault, M.

1996 *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.

Galak, E. y Abramowski, A.

2022 *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*, Buenos Aires, Unipe: Editorial Universitaria-SAIEHE.

Gitelman, L.

2014 «Searching and Thinking about Searching JSTOR», en *Representations*, vol. 127, nº 1, noviembre, pp. 73-82.

Ingold, T.

2017 *Anthropology and/as Education*, Abingdon (ReinoUnido)-Nueva York, Routledge.

Lahire, B.

2006 *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.

Mol, A. y Law, J.

2002 «Complexities: An Introduction», en Law, J. y Mol, A. (eds.), *Complexities. Social Studies of Knowledge Practices*, Durham (NC)-Londres, Duke University Press, pp. 1-22.

Ocoró Loango, A.

2016 «La nación, la escuela y "los otros": reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia, en el imaginario civilizatorio moderno», en *Nodos y Nudos*, vol. 5, nº 41, pp. 35-46. https://doi.org/10.17227/01224328.6709

Poncet, O.

2019 «Archives et histoire: dépasser les tournants», en *Annales HSS*, vol. 74, n°s 3-4, pp. 713-743. https://doi.org/10.1017/ahss.2020.50

Spivak, G.C.

1999 *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*, Cambridge (MA)-Londres, Harvard University Press.

2019 «Can There Be a Feminist World?», en Marcus, S. y Zaloom, C. (eds.), *Think in Public: A Public Books Reader*, Nueva York, Columbia University Press, pp. 263-278. https://doi.org/10.7312/marc19008-024

Tröhler, D.; Piattoeva, N. y Pinar, W.F. (eds.)

2022 *Education, Schooling and the Global Universalization of Nationalism. World Yearbook of Education 2022*, Londres, Routledge.

Waquet, F.

2019 *Une histoire émotionnelle du savoir, XVIIe-XXIe siècle*. Paris: CNRS Éditions.

Weinberg, G.

2020 *Modelos educativos en la historia de América Latina* (1981), Buenos Aires, CLACSO-UNIPE: Editorial Universitaria.

Índice del tomo I

Índice del tomo II

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

SERIE ABORDAJES

Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (eds. científicos) — Palabras claves en la historia de la educación argentina

SERIE MATERIALES PARA EL ESTUDIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA ARGENTINA

Cecilia Braslavsky — La discriminación pedagógica en Argentina

Juan Carlos Tedesco — Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)

SERIE APORTES A LA HISTORIA EDUCACIONAL

Oscar Daniel Duarte — El Estado y la educación *Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*

Alicia Méndez — Barro seco *Trayectorias desde el conurbano profundo hacia el mundo intelectual*

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

Emilio Alonso Criado — Del aula *Aporte a la enseñanza de la literatura* *Presentación de Gustavo Bombini*

Arturo Jauretche — La colonización pedagógica (La yapa) *Presentación de Darío Pulfer*

Manuel Gálvez — La maestra normal (Vida de provincia) *Presentación de Adriana Puiggrós*

EN PREPARACIÓN

Gustavo F.J. Cirigliano — Educación y futuro *Presentación de Hernán Mariano Amar*

Juan P. Ramos — Historia de la instrucción primaria de la República Argentina 1810-1910 (Atlas Escolar)



OEI

En el marco de la colección *Ideas en la educación argentina*, se han ido configurando diferentes series de materiales vinculados al mayor conocimiento de la realidad educacional. En este tiempo consideramos fundamental agregar una nueva serie bajo la denominación *Abordajes,* en la cual se privilegian accesos a la vida educativa argentina a través del tratamiento de los términos y categorías más importantes, el análisis de las diversas corrientes de pensamiento y la reconstrucción de la trayectoria de figuras claves. Asimismo se busca dialogar con las tendencias actuales en la historiografía educacional, con nuevos trabajos en la historia conceptual, la historia cultural y de las trayectorias.

DARÍO PULFER
DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Las corrientes educativas en la Argentina tuvieron un tratamiento diverso en la historiografía. En algunas aproximaciones se las vinculó con exclusividad a ciertos autores o textos. No faltaron los materiales que asociaron experiencias significativas con alguna corriente.
En otras ocasiones, se desarrollaron trabajos monográficos sobre algunas de ellas. Esta obra busca reunir el conjunto de las corrientes educativas en una extensión temporal significativa, abarcando el conjunto de nuestra historia educacional.
Obra colectiva, plural, con diversos enfoques, *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates*, a lo largo de sus dos tomos, brinda una panorámica de las corrientes buscando poner en diálogo nuestro presente con un rico pasado, atravesado de tradiciones y tensiones.
Se trata de un trabajo en avance, que se trasladará al ámbito virtual para seguir completando perfiles de educadores, materiales significativos, documentos, imágenes... a la vez que se incorporan nuevas miradas, temas y problemáticas derivados de la agenda actual de la historia de la educación.

ISBN 978-987-3805-86-8
